iveau(x) d'enseignement : 3
entre d'intérêt : 815

Numéro EDUQ : 9270477

efebvre, Chantal

émarche de conception, de validation et d'expérimentation d'intruments
e mesure des apprentissages affectifs en musique au primaire / par
hantal Lefebvre. -- [Trois-Rivières?] : C. Lefebvre, 1990.
viii, 153 f. : ill. ; 28 cm.

Résumé : f. ii. "Rapport de recherche présenté à l'Université du
uébec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. :
150-153.

edette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières.
rogramme de maîtrise en éducation

escripteur(s) : Musique * Elaboration d'instruments * Instrument de
esure * Objectifs affectifs * Affectivité * Education musicale *
valuation de l'apprentissage * Instrument d'évaluation * Test d'attitude
Primaire (Ordre d'enseignement)

dentificateur(s) de nom : Krathwohh, D. R * Morissette, Dominique

La présente recherche vise à concevoir, à valider et à expérimenter
es instruments de mesure des apprentissages affectifs en musique, en
roisième année du primaire, en fonction des objectifs du programme du
inistère. L'élaboration de ces instruments de mesure s'inspire de deux
odèles de planification importants: le modèle proposé par la taxonomie
e Krathwohh et al. (1964) et le modèle de planification par
éduction-induction de Morissette et Gingras (1989). Plusieurs auteurs
nt été étudiés. Leurs diverses façons de définir l'apprentissage, le
omaine affectif et son évaluation sont présentées en détail. Toute la
éthodologie utilisée pour l'élaboration des instruments de mesure est
nsuite décrite. Finalement, une analyse sommaire des résultats obtenus à
'aide de quatre instruments de mesure est dévoilée en vue d'en tirer les
randes conclusions.

Type de document :

9270477

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

DEMARCHE DE CONCEPTION, DE VALIDATION ET D'EXPERIMENTATION D'INTRUMENTS DE MESURE DES APPRENTISSAGES AFFECTIFS EN MUSIQUE AU PRIMAIRE

par

CHANTAL LEFEBVRE

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Octobre 1990

1270477

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

DEMARCHE DE CONCEPTION, DE VALIDATION ET D'EXPERIMENTATION D'INTRUMENTS DE MESURE DES APPRENTISSAGES AFFECTIFS EN MUSIQUE AU PRIMAIRE

par

CHANTAL LEFEBVRE

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Octobre 1990

RESUME

Cette recherche se propose de détailler une démarche de conception, de validation et d'expérimentation d'instruments de mesure des apprentissages affectifs en éducation musicale pour des élèves de troisième année primaire.

L'élaboration de ces instruments de mesure s'inspire de deux modèles de planification importants: le modèle proposé par la taxonomie de Krathwohl et al.(1964) et le modèle de planification par déduction-induction de Morissette et Gingras (1989).

Plusieurs auteurs ont été étudiés. Leurs diverses façons de définir l'apprentissage, le domaine affectif et son évaluation, sont présentées en détail. Toute la méthodologie utilisée pour l'élaboration des instruments de mesure est ensuite décrite. Finalement, une analyse sommaire des résultats obtenus à l'aide de quatre instruments de mesure est dévoilée en vue d'en tirer les grandes conclusions.

Cette démarche est avant tout une preuve concrète d'une évaluation faite en milieu scolaire et ce, dans le domaine affectif. Elle se révèle donc un outil utile, sinon indispensable, pour les enseignants et les enseignantes qui s'interrogent sur la façon de parvenir à la mesure et à l'évaluation des objectifs d'ordre affectif, objectifs qui font partie intégrante du programme d'enseignement présenté par le Ministère de l'Education du Québec (1981).

REMERCIEMENTS

L'auteure tient sincèrement à remercier son directeur de recherche, le docteur Dominique Morissette, pour son assistance constante et fructueuse tout au long de cette étude.

Elle tient également à exprimer sa reconnaissance à ses parents pour leur appui inconditionnel de même qu'à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet de recherche.

TABLE DES MATIERES

RESUME.....II

REMERCIEMENTS.....III

TABLE DES MATIERES.....IV

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....VI

LISTE DES ANNEXES.....VII

INTRODUCTION.....2

CHAPITRE I: Recensement des écrits.....9

L'apprentissage.....9
Définition du domaine affectif.....13
Taxonomie de Krathwohl et al.(1964).....17
Evaluation des objectifs affectifs.....20
Etudes expérimentales.....25
Conclusion de la recension des écrits.....45

CHAPITRE II: Méthodologie.....49
Démarche pour la construction d'instruments de mesure (B.I.M.).....49
Démarche de planification par déduction-induction.....50
Expérimentation.....57
Calendrier des expérimentations.....59

CHAPITRE III: Analyse des résultats.....62

Conclusion de l'analyse.....89

CONCLUSION.....91

ANNEXES.....94

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....150

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 1: Processus d'apprentissage de Gagné.....11

Figure 2: Modèle interactionnel d'apprentissage.....12

Figure 3: Démarche pour la construction d'un instrument de mesure.....30

Figure 4: Evaluation des attitudes face au cours de musique.....71

Figure 5: Evaluation des attitudes face au travail en équipe.....79

Figure 6: Valeurs regroupées des attitudes face au travail en équipe.....81

Figure 7: Courbes des valeurs des items 1 à 5 en fonction des % obtenus.....83

Figure 8: Courbes des valeurs des items 6 à 9 en fonction des % obtenus.....83

Figure 9: Evaluation des attitudes face au travail en équipe -Item 1.....144

Figure 10: Evaluation des attitudes face au travail en équipe -Item 2.....144

Figure 11: Evaluation des attitudes face au travail en équipe -Item 3.....145

Figure 12: Evaluation des attitudes face au travail en équipe -Item 4.....145

Figure 13: Evaluation des attitudes face au travail en équipe.....146

Figure 14: Evaluation des attitudes face au travail en équipe.....146

Figure 15: Evaluation des attitudes face au travail en équipe.....147

Figure 16: Evaluation des attitudes face au travail en équipe.....147

Figure 17: Evaluation des attitudes face au travail en équipe.....148

Figure 18: Evaluation des attitudes face au travail en équipe.....148

Tableau 1: Mesure des objectifs affectifs.....44

Tableau 2: Niveaux taxonomiques en relation avec les items de l'instrument de mesure.....69

Tableau 3: Pourcentages calculés en fonction des niveaux de la taxonomie.....73

Tableau 4: Auto-évaluation des attitudes face au travail en équipe.....76

Tableau 5: Niveaux de la taxonomie de Krathwohl en relation avec les énoncés de la grille d'observation.....85

Tableau 6: Comparaison des résultats de la grille d'observation et ceux de l'auto-évaluation..88

Tableau 7: Evaluation des attitudes face au travail en équipe pour gr.1 et gr.2.....134

Tableau 8: Evaluation des attitudes face au travail en équipe pour l'ensemble des élèves.....135

Tableau 9: Evaluation des attitudes face au cours de musique.....140

Tableau 10: Tableau des résultats de l'évaluation du travail en équipe.....132

LISTE DES ANNEXES

Attitudes face à l'apprentissage de la flute à bec

Annexe 1 -Démarche pédagogique.....95

Annexe 2 -Grille d'auto-évaluation de l'élève.....118

Capacité de l'élève d'évaluer son résultat sonore en vue de l'améliorer

Annexe 3 -Démarche pédagogique.....122

Annexe 4 -Grille d'auto-évaluation de l'élève.....124

Expression des émotions éprouvées lors des expériences sonores

Annexe 5 -Démarche pédagogique.....125

Annexe 6 -Instrument de mesure.....127

Annexe 7 -Répertoire des extraits utilisés.....128

Evaluation des attitudes face au travail en équipe

Annexe 8 -Démarche pédagogique.....129

Annexe 9 -Grille d'observation de l'enseignant(e).....131

Annexe 10 -Tableau des résultats.....132

Evaluation des attitudes face au travail en équipe

Annexe 11 -Grille d'auto-évaluation de l'élève.....133
Attitudes face au travail en équipe

Annexe 12 -Tableau des résultats de l'auto-évaluation.....134

Evaluation des attitudes face au cours de musique

Annexe 13 -Test final.....136

Annexe 14 -Test final en référence aux niveaux taxonomiques de Krathwohl.....138

Annexe 15 -Tableau des résultats.....140

Annexe 16 -Evaluation du niveau 1.1 (conscience).....141

Annexe 17 -Liste des comportements indicateurs.....143

Evaluation des attitudes face au travail en équipe

Annexes 18 à 22 -Tableaux des résultats.....144

Groupe 1 V groupe 2 en fonction de chacun des items

INTRODUCTION

Introduction

Situation du problème

Dans son Nouveau Programme de musique au primaire (1981), le Ministère de l'Education exprime clairement son désir de tenir compte des objectifs affectifs de la personne. Entre autres, l'objectif global témoigne de cette volonté:

> Permettre à l'enfant de vivre des expériences musicales multiples afin de susciter chez lui des réactions affectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène du son.(M.E.Q., 1981:113)

On met l'accent sur le développement global et intégral des individus, ne s'attardant plus seulement à former des élèves aptes à savoir (connaissances) et à savoir-faire (habiletés) mais en favorisant aussi un savoir-être (attitudes) (Revert, 1986).

Déjà, plusieurs auteurs, musiciens et pédagogues, ont bâti des théories et des méthodes d'enseignement reliées exclusivement au domaine cognitif. D'un autre côté, les capacités psychomotrices des musiciens sous l'aspect technique sont relativement faciles à mesurer tout comme le sont, d'ailleurs, les apprentissages théoriques. Mais qu'en est-il des objectifs affectifs?

Pour répondre à cette question, il faut avant tout nous pencher sur la définition de l'acte d'apprendre et sur le rôle

de l'école. En conséquence, cela nous oblige à examiner de près l'importance du développement affectif chez l'élève, voir plus spécifiquement comment évaluer et mesurer les progrès realisés par l'élève dans le domaine affectif.

Toutefois les apprentissages affectifs sont difficilement mesurables étant donné particulièrement la rareté des instruments de mesure adaptés à la situation d'apprentissage en classe. Nous savons que ces mêmes apprentissages se manifestent par le biais d'attitudes. C'est pourquoi il devient primordial de dresser la liste d'une série de manifestations de ces attitudes ou de comportements indicateurs et d'habiletés qui permettent par la suite de développer des instruments de mesure appropriés. A partir de l'observation des comportements indicateurs, une analyse des données se doit d'être faite en vue de les interpréter à la lumière des critères d'apprentissage envisagés.

Importance de la recherche

L'importance de l'éducation musicale n'est plus à faire. Quelques raisons la sous-tendent et nous nous permettons ici de les rappeler:

1. La musique s'avère être une des plus glorieuses manifestations de l'héritage culturel dont la trasmission revient en grande partie à l'école. Celle-ci devrait aussi viser comme objectif d'aider chaque élève à développer son potentiel musical, habileté de base qui existe chez chaque individu.

2. La musique permet l'expression de soi de même que l'émergence de la créativité. Elle engage notre imagination ce qui s'avère particulièrement important dans ce monde dominé par la technologie électronique.

3. La musique donne aussi l'opportunité à des étudiants en difficulté de réussir et il est essentiel que tout élève réussisse dans quelque chose.

4. L'étude formelle de la musique aiguise la sensibilité sensitive, élève le degré d'appréciation et élargit les horisons musicaux.

5. La musique est le système symbolique le plus profond et le plus fort qui puisse exister. De la même façon que tout le monde doit apprendre le langage verbal et mathématique, tous devraient connaître le langage musical.

6. La musique élève l'esprit humain. Elle améliore la qualité de vie. Elle transforme l'expérience humaine. La musique jouera toujours un rôle majeur dans la société et cela se continuera dans le futur tant et aussi longtemps que quelqu'un pourra le voir.

D'autre part, le Ministère de l'Education propose dans son programme de musique au primaire une série d'objectifs se rattachant de près ou de loin au domaine affectif. Toutefois, il ne fournit aucun outil permettant de les mesurer ou d'en faire l'évaluation. En effet, ce qui manque, c'est un effort systématique pour réunir les preuves de progrès dans le domaine affectif (Krathwohl et al., 1964).

Pourtant les enseignants sont aussi conscients de l'importance du domaine affectif; pour qu'il y ait réponse de la part d'un élève, il faut avant tout que ce dernier soit réceptif, qu'il manifeste un certain intérêt; il guide en quelque sorte son propre enseignement, son propre

apprentissage.

Bref, cette recherche s'avère importante du fait qu'elle s'applique aux objectifs visés par le Ministère de même qu'au besoin des enseignants soucieux de l'atteinte des objectifs affectifs de leurs élèves.

Objectif de la recherche

La présente recherche vise à concevoir, à valider et à expérimenter des instruments de mesure des apprentissages affectifs en musique -troisième année- en fonction des objectifs du programme du Ministère.

Limites de la recherche

La recherche se limite à l'évaluation de cinq objectifs d'ordre affectif, c'est-à-dire ceux dont la mesure nous apparaissait prioritaire compte tenu du milieu dans lequel s'effectue l'expérimentation.

En fait, comme l'objectif le suppose, la démarche s'effectue dans des conditions spécifiques, auprès d'enfants de troisième année du primaire. Elle se veut cependant un modèle transférable dans d'autres conditions, d'autres objectifs et d'autres catégories d'élèves.

Présentation des parties du rapport de recherche

Le premier chapitre constitue le cadre conceptuel de cette recherche.

Dans un premier temps, l'aspect affectif relié au domaine de l'enseignement est étudié. Il est notamment question de l'apprentissage en tenant compte de la pensée de Gagné (1976), de celle de Paquette (1980) et de celle de Tousignant et Morissette (1990). Par la suite, le développement affectif est à l'étude et ce, en lien avec la taxonomie de Krathwohl (1964). Dans un troisième temps, l'aspect mesure et évaluation des objectifs affectifs est abordé. A cette dernière partie du chapitre I, nous avons ajouté un résumé sommaire des différentes études faites en vue d'évaluer les objectifs affectifs.

Le chapitre II présente la méthodologie utilisée pour l'élaboration et l'utilisation des instruments de mesure. Précisons que cette méthodologie s'inspire de celle proposée par le Ministère de l'Education dans la Banque d'Instruments de Mesure. Par ailleurs, elle fut élaborée en fonction d'une expérimentation tenue de novembre 1989 à avril 1990 à la Commission Scolaire de la Normandie.

Le chapitre III présente l'analyse des données recueillies à partir de l'expérimentation des instruments de mesure.

Enfin, les conclusions de la recherche seront présentées. A elles, se joindront des considérations sur les avantages de même que sur les limites des instruments de mesure utilisés, le

tout se terminant par des remarques susceptibles de favoriser la réalisation d'autres instruments du même ordre.

CHAPITRE I

CHAPITRE I

Recensement des écrits

A prime abord, nous avons voulu étudier les écrits concernant le domaine affectif en vue d'en découvrir les principales composantes. C'est, par conséquent, ce qui sera présenté au cours des pages qui suivent.

L'apprentissage

L'importance que nous voulons accorder au développement affectif de la personne et surtout à l'évaluation des objectifs reliés à ce même domaine demande réflexion en particulier en ce qui a trait à la définition de l'acte d'apprendre. Mager (1969) croit que nous enseignons dans l'espoir d'aider l'étudiant à devenir différent de ce qu'il était tant au niveau de ses connaissances, de ses attitudes que de ses croyances et de ses compétences. Ainsi donc tout acte d'apprentissage devrait servir pour l'avenir (Bruner, 1960). Gagné (1976) définit l'apprentissage comme étant un processus permettant aux organismes vivants de modifier leur comportement assez rapidement et de façon plus ou moins permanente. Pour ce faire, huit étapes sont essentielles:

a) phase de motivation: alors que l'action de l'individu est dirigée vers un but précis à atteindre;

b) phase d'appréhension: l'individu motivé est disposé à recevoir la stimulation et l'emmagasine dans sa mémoire;

c) phase d'acquisition: entrée en mémoire à court terme de nouvelles entités;

d) phase de rétention: où la nouvelle entité se modifie et s'emmagasine dans la mémoire à long terme;

e) phase de rappel: pour que ce qui a été mis en mémoire refasse surface, devienne performance et, par le fait même, accessible;

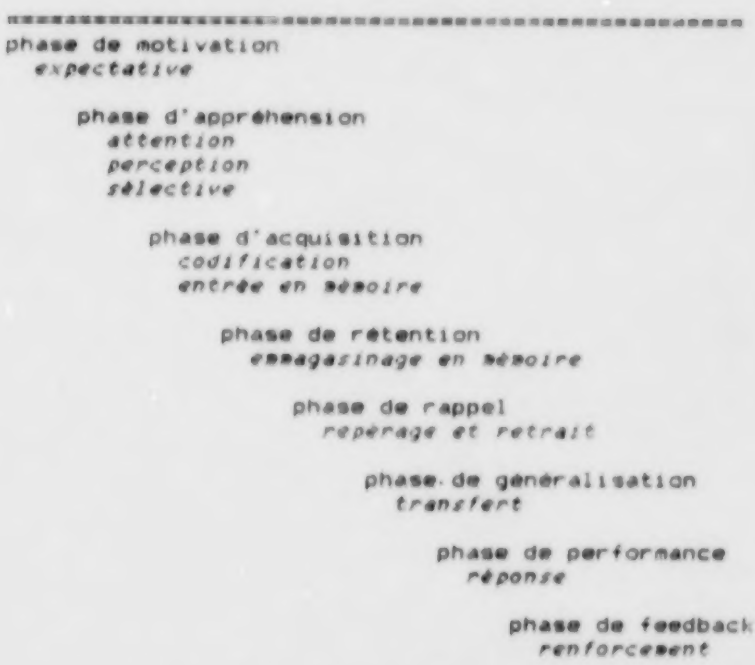
f) phase de généralisation: alors que ce qui a été appris s'applique à de nouveaux contextes (ce qu'on désigne sous le nom de transfert);

g) phase de performance: organisation des réponses de l'apprenant qui permet à ce dernier de montrer une performance;

h) phase de feedback (ou renforcement): alors qu'une anticipation de la récompense est confirmée.

Figure 1

Processus d'apprentissage de Gagné



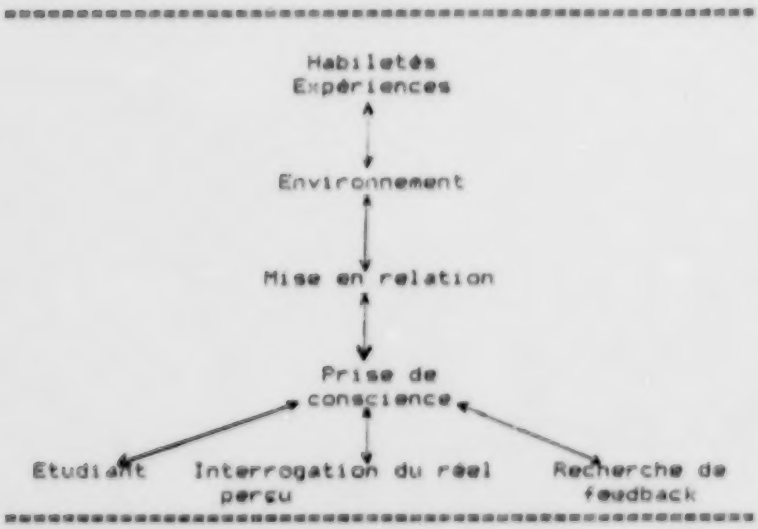
Paquette (1980), de son côté, parle de l'apprentissage comme d'un processus interactionnel. Huit phases sont alors importantes:

a) reconnaissance des habiletés et des expériences: prendre l'élève là où il en est;
b) environnement aménagé conjointement par l'élève et l'éducateur;
c) liens significatifs entre l'élève et l'environnement;
d) interrogation du réel perçu, prise de contact avec le réel;

e) recherche de feedback alors que la pensée confronte ses perceptions avec le monde extérieur;
f) mise en relation: il s'agit de faire des relations afin d'en arriver à une meilleure compréhension et à une
g) prise de conscience et enfin,
h) à la modification de la personne (croissance de la personne).

Figure 2

Modèle interactionnel d'apprentissage



La définition de Tousignant et Morisette (1990) s'inspire en quelque sorte de celle de Paquette (1980) en ce sens qu'elle désigne un changement mesurable par une différence entre la personne avant l'apprentissage et après avoir appris. Cet élément de base qu'est le changement est aussi un thème abordé

par Paré (1977) alors que, pour lui, l'apprentissage est un tout où de multiples changements s'opèrent en engendrant d'autres changements.

> L'apprentissage est un tout indissociable. L'individu plongé dans un champ global s'y transforme et transforme ce champ. Dans les liens qui existent entre le milieu et l'individu, il y a toujours des composantes affectives et cognitives (Paré, 1977:133).

Ces composantes affectives et cognitives dont parle André Paré feront l'objet plus spécifiquement de la prochaine partie du présent chapitre. En fait, nous aborderons alors les notions se rapportant au domaine affectif en établissant un rapport direct avec la taxonomie de Krathwohl et en ne manquant pas de jeter un regard sur les autres domaines (cognitif et psychomoteur). Nous en viendrons alors graduellement à aborder tout l'aspect *évaluation* du domaine affectif.

Pour bien comprendre l'importance du développement affectif de l'individu, il faut principalement nous rapporter au rôle de l'école et à celui de ses éducateurs. Pour ce qui est de ces derniers, ils se définissent comme étant des agents spécialisés dont le rôle consiste davantage à analyser les conditions dans lesquelles l'individu change de comportement et à favoriser des situations susceptibles d'engendrer un maximum de changements désirés (Lavallée, 1983). De plus, étant donné qu'à la base de l'enseignement et, par conséquent, de tout apprentissage scolaire, il existe des objectifs pédagogiques,

ces derniers doivent servir d'assises à la mesure et à l'évaluation de l'apprentissage (Tousignant et Morissette, 1990). Mager(1978) fut un des nombreux chercheurs à préciser que l'éducateur était responsable autant du développement cognitif qu'affectif de l'élève. Il reste que ce n'est pas chose facile... En fait, notre contexte économique et culturel actuel favorise davantage la réussite, la compétence, la productivité. Par conséquent, il laisse de côté l'aspect affectif de l'individu (Krathwohl et al., 1964). Il reste que les comportements affectifs, au même titre que les comportements cognitifs et psychomoteurs, se développent lorsque des apprentissages appropriés sont favorisés chez les élèves. Généralement, on s'entend pour dire que lorsque nous développons des habiletés intellectuelles, nous touchons au domaine cognitif; quand les habiletés que nous voulons développer impliquent une éducation des mouvements, nous parlons alors d'apprentissages psychomoteurs; et enfin, en parlant d'intérêts, d'habitudes, d'attitudes, nous nous référons au domaine affectif (Tousignant, Morissette, 1990). Il reste que ces appellations en ce qui a trait aux domaines sont arbitraires; nous les avons créées sans pour autant penser en retrouver chacun des éléments à l'état pur.

> (...) we have created three useful explanatory fictions, the cognitive domain, the affective domain, the psychomotor domain. But, as useful as this separation is, we must never make the mistake that it is real or that we will see "pure" affective behavior or "pure" cognitive behavior, etc (Gephart, 1976:186).

Définition du domaine affectif

Mais attardons-nous davantage au domaine qui est à la base-même de ce travail: le domaine affectif. En fait, pour bien comprendre toute sa dimension, il nous faut nous référer à plusieurs auteurs différents qui, de par leur définition, se complètent. Un des premiers auteurs à définir l'aspect affectif de l'individu est Warren (1934). Il écrit alors: 'Affect= (...) the dynamic and essential constituent of emotion ... [It] is an inclusive term used to denote any variety of emotional experience or emotional concomitants, especially a strong emotion, and also moods'(Gephart, 1976:8). Avec les années, les définitions s'accumulent mais en restreignant la portée de l'affectivité. Après vingt-cinq ans, les recherches en ce qui concerne le béhaviorisme ont élargi cette définition en parlant de comportements observables, mesurables et ont démontré l'importance de l'affectivité dans l'existence humaine. La définition de Eysenck (1972) nous montre la confusion qui règne alors qu'on tente de définir l'affectivité: 'Affect. A term that is not defined uniformly. In general, it is used to characterize a feeling state of particulary intensity'(Gephart, 1976:28). En fait, ce que nous tentons de mesurer manque tellement de clarté qu'il est quasi impossible de développer des instruments avec des qualités psychométriques suffisantes. (Robert Bills, 1976) Il nous faut donc clarifier le terme 'affectivité' pour être à même de le mesurer.

Laissons de côté, pour l'instant, l'aspect évaluation.

Nous y reviendrons dans l'une des prochaines parties de ce chapitre. Voyons plutôt comment d'autres auteurs perçoivent l'affectivité. Pour Not et Laffont (1979), l'affectivité est "(...) un ensemble d'effets intérieurs: sous l'action de certains stimuli, s'exerçant sur un terrain qui correspond à la constitution de l'individu, ils modifient les dispositions à agir: le comportement ne vient qu'après" (p.22). Les auteurs définissent ensuite ce qu'ils qualifient d'objectifs cognitivo-affectifs qui font référence à des objectifs où l'intelligence et l'affectivité fonctionnent en interaction. Tousignant et Morissette (1990) quant à eux, définissent l'affectivité comme suit:

> L'affectivité chez l'être humain désigne cette partie de lui-même où naissent les sentiments et les émotions, où germent les gouts, les intérêts, les désirs et les ambitions, où se développent, s'affermissent et s'enracinent en permanence les opinions, les convictions, les préjugés, les attitudes, la motivation et la détermination (Tousignant et Morissette, 1990:136).

Selon Krathwohl (1964), le domaine affectif comprend des objectifs mettant en relief un sentiment, une émotion, ou une idée d'acceptation ou de refus. Ils peuvent aussi se placer sur un continuum allant du plus simple au plus complexe. "Les objectifs affectifs varient de la simple attention apportée à des phénomènes choisis aux qualités complexes mais cohérentes du caractère et de la conscience" (Krathwohl et al., 1964:7).

Taxonomie de Krathwohl

Pour mieux comprendre la variation au niveau des objectifs affectifs, Krathwohl a conçu une taxonomie en vue d'aider les éducateurs à corriger l'absence significative et substentielle d'objectifs affectifs au bénéfice des objectifs cognitifs. Sauf que cette taxonomie demeure abstraite et c'est un peu en vue de concrétiser le tout, particulièrement en enseignement de la musique, qu'un travail de recherche fut élaboré plus particulièrement en musique par Danielle Thorn (1988). "Ce qui manque c'est un effort systématique pour réunir les preuves de progrès dans le domaine affectif parallèle à celui qui est fait dans le domaine cognitif"(Thorn, 1987:18). Pour mieux comprendre la taxonomie de Krathwohl, précisons que ce chercheur part d'une base essentielle de l'apprentissage, c'est-à-dire la motivation. "Manifestement, la motivation est capitale en matière d'apprentissage et c'est ainsi un des moyens les plus importants d'utiliser le domaine affectif pour atteindre le domaine cognitif"(Krathwohl, 1964:66). L'idée de dépendance que peut avoir le cognitif sur l'affectif, diffère un peu de ce que nous pensons: le fait de vouloir mettre les objectifs affectifs au service du cognitif, ou en d'autres termes, d'utiliser le domaine affectif afin d'en arriver à l'atteinte d'objectifs d'ordre cognitif serait restreindre, à nos yeux, la portée du développement affectif chez l'individu. Il est compris que ces deux domaines se trouvent en interrelation. Mais chacun d'eux a son importance et son rôle

distincts. Le domaine affectif joue donc un rôle indépendant du cognitif et il est aussi important de le développer et de l'évaluer comme tel.

D'autre part, l'atteinte d'un but complexe au niveau affectif est possible en le franchissant échelon après échelon. Et c'est dans cet esprit que nous croyons que les taxonomies doivent être lues. Celle de Krathwohl comprend cinq niveaux:

1.0 RECEPTION
- 1.1 Prise de conscience
- 1.2 Volonté de recevoir
- 1.3 Attention dirigée

2.0 REPONSE
- 2.1 Assentiment
- 2.2 Volonté de répondre
- 2.3 Satisfaction à répondre

3.0 Valorisation
- 3.1 Acceptation d'une valeur
- 3.2 Préférence pour une valeur
- 3.3 Engagement

4.0 ORGANISATION
- 4.1 Conceptualisation d'une valeur
- 4.2 Organisation d'un système de valeurs

5.0 CARACTERISATION
- 5.1 Disposition généralisée
- 5.2 Caractérisation

La phase de réception correspond à cette phase d'enseignement où nous cherchons à sensibiliser l'individu et à éveiller sa conscience, sa volonté de recevoir de même qu'à orienter son attention (Tousignant, Marissette, 1990). Nous nous attendons alors à ce qu'il perçoive le phénomène à étudier, à ce qu'il accueille l'information et la sélectionne. Mais au-delà de la réception du message et de la prise de

conscience d'un phénomène, nous désirons provoquer chez l'individu une réponse favorable au phénomène en question (deuxième phase de la taxonomie), une volonté de répondre et lui faire éprouver une certaine satisfaction, une certaine émotion positive, au moment de réagir positivement. Par la suite, l'individu s'impliquera encore plus personnellement en vue d'accepter le phénomène étudié comme une valeur qu'il valorisera, privilégiera et pour laquelle il s'engagera (Morissette, 1984). Il en arrivera ainsi à organiser, à généraliser et à hiérarchiser ses valeurs intégrées au niveau précédent. Cette phase qu'est l'organisation permut d'insérer le phénomène étudié à la place qui lui convient dans une échelle de valeurs harmonieuses en vue d'en arriver enfin à un dernier niveau d'intériorisation: la caractérisation. Ce dernier niveau décrit un changement radical qui s'opère chez l'individu et qui permet de caractériser son style de vie, sa personnalité et parfois même, de déterminer l'orientation de sa carrière (Tousignant, Morissette, 1990). Cela devient alors une disposition généralisée à vivre et à universaliser l'ensemble de ses choix.

Sous la direction de Not et al., Ginestet (1979) critique en quelque sorte des taxonomies. Notre attention a particulièrement été attirée par les remarques que formulent ces auteurs à l'égard de Krathwohl et al. (1964). En somme, pour Ginestet (1979), l'affectivité est la source d'énergie nécessaire à tout apprentissage y compris celui qui est relié à la connaissance. La taxonomie est tout au plus, à ses yeux, un

essai de clarification.

> Krathwohl lui-même reconnaît à quel point la taxonomie de l'affectif est très difficile, voire impossible à réaliser. Tout au plus son essai de clarification est-il un inventaire d'attitudes et de comportements observables lors de l'apprentissage. Il a cependant le mérite de la clarification (Not et al., 1979:109).

Evaluation des objectifs affectifs

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, l'enseignement de la musique doit conduire à l'apprentissage des contenus affectifs. S'il faut viser des objectifs d'ordre affectif, il faut aussi les évaluer donc les mesurer et les observer. Or, nous ne disposons pas d'instruments de mesure appropriés pour le faire. C'est pourquoi nous avons voulu étudier la littérature se rattachant à l'évaluation des objectifs affectifs voir si elle pourra nous en fournir...

Pour plusieurs auteurs et chercheurs de même que pour plusieurs enseignants et intervenants en pédagogie, ce qui se rapporte au domaine affectif doit demeurer sous la responsabilité de professionnels tels que les psychologues, par exemple. L'enseignant(e) n'a qu'un rôle de soutien. Il en est de même pour le développement du système de valeurs de l'individu, de ses sentiments et ses attitudes qui regardent en particulier et même presqu'exclusivement les parents et l'Eglise. On admet cependant de plus en plus que plusieurs

aspects de la formation affective concernent l'école et ses enseignants (Morissette, 1984). Ainsi, par exemple, une attitude positive ou négative à l'égard d'une matière scolaire, peut être suscitée par l'enseignant lui-même (Mager, 1968). Selon Tousignant et Morissette (1990), cette hésitation à développer et à s'intéresser au domaine affectif vient beaucoup plus du malaise ressenti lors de son évaluation. "Personne ne conteste sérieusement l'importance des apprentissages ou la légitimité des objectifs affectifs. C'est plutôt au sujet de la mesure et de l'évaluation dans ce domaine que surgissent les questions embarrassantes."(Tousignant et Morissette, 1990:143). Et la tâche de l'évaluateur dans le domaine affectif est d'autant plus difficile que la mesure et l'évaluation sont des processus qui n'ont pas de fin en soi mais qui sont au service de l'enseignement et de l'apprentissage (Morissette, 1984). Pour compléter et par le fait-même complexifier le tout, nous savons que tous les aspects du développement affectif se situent sur un continuum qui se veut de plus en plus complexe et dont les changements sont de plus en plus importants.

> A une extrémité du continuum se trouvent les changements affectifs les plus superficiels, à l'autre, les changements qui marquent l'individu en profondeur. Entre ces deux pôles extrêmes se situent des modifications plus ou moins importantes, plus ou moins durables, qui l'affectent néanmoins dans son for intérieur. C'est le continuum de l'intériorisation (Tousignant, Morissette, 1990:137).

En réalité, il est possible de mesurer et d'évaluer les apprentissages affectifs par le biais, par exemple, de

l'observation. Il devient alors primordial de posséder plusieurs comportements indicateurs relativement à un même contenu affectif afin de rendre valable notre évaluation. Et ce fut une des tâches à laquelle se sont attardés Morissette et Gingras (1989) en associant aux niveaux taxonomiques de Krathwohl des indices d'évaluation et ce, un peu à l'image de ce que propose Bloom (1981) avec sa liste de verbes d'action dressée en vue de décrire les objectifs affectifs. 'Ce dont l'enseignant a besoin en classe, ce sont des instruments simples, rapides à créer et à appliquer, adaptés à des conditions changeantes' (Morissette, 1984:321) Ces instruments dont Morissette fait mention, doivent suivre certaines règles dans leur élaboration:

> 1. Baser le tout sur des attentes clairement définies à l'aide de comportements indicateurs pertinents;
>
> 2. Baser son évaluation sur plusieurs comportements indicateurs;
>
> 3. Réaliser tout le processus d'évaluation en considérant, en premier lieu, le groupe plutôt que l'élève pris à titre individuel.

C'est aussi dans le même esprit qu'Alexandre(1971) entrevoit la mesure et l'évaluation du développement affectif dans le sens qu'il précise que l'échelle de mesure élaborée doit posséder la propriété de l'*unidimensionnalité* alors que ses aspects mesurent une opinion précise concernant l'attitude étudiée. Cela permet, par le fait même, d'obtenir des résultats objectifs, valables et discriminatifs. Pour ce

faire, il faut définir avec exactitude l'attitude que l'on veut étudier pour éliminer un maximum d'interprétations de la part du répondant. Il faut cependant noter que, dans le cas d'Alexandre (1971), il s'agit d'instruments de mesure qui répondent davantage aux besoins des psychologues et des chercheurs plutôt que des enseignants.

L'évaluation est un concept complexe qui représente plusieurs phénomènes. C'est ainsi qu'on parlera de:

> a) l'évaluation sommative: qui permet de dresser un bilan des objectifs atteints (par exemple par le biais d'un examen d'étape) afin de fournir un portrait de la situation ou de mieux planifier les cours suivants;
>
> b) l'évaluation formative: qui se trouve orientée vers une aide pédagogique immédiate. Elle a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs et de déceler les difficultés des élèves afin de suggérer ou de faire découvrir les moyens appropriés pour progresser. L'éducation est alors mieux adaptée aux besoins de l'élève et enfin,
>
> c) l'évaluation normative ou critériée: qui se fait en confrontant le résultat d'un élève soit aux résultats obtenus par les autres élèves soit au degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs et ce, indépendamment des résultats des autres élèves.

Etant donné que les objectifs affectifs, règle générale, ne s'imposent pas par eux-mêmes contrairement aux objectifs cognitifs et psychomoteurs (Tousignant, Morissette, 1990), leur évaluation se situe mieux dans un contexte d'évaluation formative. C'est d'autant plus vrai que le développement de l'individu dans le domaine affectif se fait surtout à long terme et plus particulièrement lorsqu'on travaille en éducation

musicale. Des changements se remarquent à court terme, bien sûr, mais aussi au fil des mois et des années de pratique: chaque apprentissage en suppose un autre. Dans ce sens, les apprentissages se situent sur base continuelle.

D'autre part, il ne faut pas oublier que "l'évaluation est une activité qui doit favoriser la communication et améliorer la relation évaluateur-évalué" (Tousignant et Morissette, 1990). En fait, l'évaluateur peut reconnaître qu'un apprentissage a eu lieu lorsqu'il note un changement de comportement et la persistence de ce changement (Tousignant et Morissette 1990) d'où la pertinence et l'importance de l'observation comme mode d'évaluation. Mais avant d'évaluer, il faut s'assurer que l'instrument de mesure utilisé fournisse des résultats qui seront en mesure de refléter la valeur réelle d'un individu (Lavallée, 1983). Trois qualités sont donc essentielles:

a)l'objectivité: lorsque l'on peut dire que la correction faite par deux observateurs indépendants est la même,

b)la fidélité: lorsque les résultats après plusieurs administrations du même instrument de mesure demeurent constants et

c)la validité :alors que l'instrument utilisé mesure ce qu'il doit mesurer.

En fin de compte, l'évaluation que l'on fait de l'affectif permet de mieux orienter l'élève. En fait, chaque élève arrive à l'école avec tout un bagage affectif qui influence sensiblement son intégration dans le milieu scolaire voire même

son apprentissage d'une matière en particulier (Bloom et al., 1981)

Finalement, l'évaluation dans le domaine affectif ne peut se faire sans qu'il y ait au préalable une analyse de même qu'une clarification complètes des objectifs visés. Elle ne peut se faire non plus sans qu'il y ait des indices concrets retenus pour circonscrire l'étendue des objectifs choisis et la rendre facilement intégrable compte tenu de tout ce qui est déjà sujet à être evalué en classe.

Etudes expérimentales

A venir jusqu'à maintenant, nous avons obtenu que très peu d'indices sur la façon concrète d'élaborer des instruments de mesure afin d'évaluer les objectifs affectifs. Pour remédier à la situation, nous avons consulté différentes études expérimentales concernant l'évaluation des objectifs directement reliés au domaine affectif. Par conséquent, un bref résumé de ses études sera présenté et viendra, par le fait-même, compléter notre recension des écrits.

SHAPIRO ET AL.(1986) -L'évaluation

Phyllis Shapiro (1986) est un de ceux qui veut remettre en place toutes les idées que l'on se fait de l'évaluation voir la définition réelle que nous devrions lui donner et le rôle

qu'elle devrait ainsi jouer. En fait, à l'évaluation s'ajoute une connotation négative car elle se voit généralement associée et restreinte à l'aspect *mesure*. Elle est souvent aussi limitée à l'efficacité d'un programme et s'accompagne d'une approche inappropriée. Enfin, elle est souvent faite par des évaluateurs qui mettent l'accent sur une approche sommative plutôt que formative. Pourtant, pour ces auteurs, six principes de base régissent l'évaluation:

1. L'activité évaluative ne doit pas être faite seulement lorsqu'une décision doit être prise.

2. L'évaluation se doit d'être une procédure systématique permettant de connaître l'intégration ou la maîtrise des objectifs pédagogiques et de mieux cerner la nature des difficultés présentées par les élèves.

3. L'évaluation doit aussi faire partie intégrante du processus d'apprentissage de l'élève. En établissant cette sorte de programme d'évaluation continue, cela permet d'identifier rapidement les difficultés sur lesquelles se base une action immédiate.

4. L'évaluation ne doit pas se limiter à une seule forme (écrite, par exemple). La forme orale et les approches formelles et informelles telles les observations ont aussi leur importance.

5. Les tests standardisés et d'autres mesures objectives ne devraient pas être la source majeure de décision d'une évaluation individuelle d'un élève. Le facteur le plus significatif permettant cette même évaluation est souvent le jugement informel de l'éducateur représenté par l'interprétation des résultats aux tests de l'élève.

6. Finalement, pour maximiser l'efficacité d'une évaluation, les résultats devraient être communiqués -souvent dans des langages différents- aux étudiants, aux parents et aux administrateurs.

GRONLUND (1976) -L'évaluation

Ces principes de base avaient déjà eu leurs précédents. En effet, Gronlund (1976) avait déjà énoncé cinq principes à retenir avant de procéder à l'évaluation:

1. Déterminer et clarifier ce qui est à évaluer et ce, en fonction des priorités dans le processus d'évaluation. En fait, cette clarification et une description complète de ce qui est à évaluer revêtent une plus grande importance que les qualités techniques de l'instrument de mesure utilisé.

2. Sélectionner les techniques d'évaluation en fonction de ce à quoi elles vont servir.

3. Varier les techniques d'évaluation car en visant à évaluer différents aspects tels que les attitudes, les performances, les connaissances, ... de l'élève, il faut recourir à des techniques tout aussi différentes.

4. Prendre conscience et tenir compte des limites aussi importantes soient-elles dans l'utilisation d'une technique d'évaluation en particulier.

5. Utiliser des techniques particulières d'évaluation qui permettent d'obtenir des informations aidant l'éducateur à aller plus loin, à prendre des décisions et à mettre à l'épreuve ces mêmes décisions. Ce n'est donc pas une fin en soi que d'évaluer. Cela sert avant tout à recenser des résultats permettant d'éprouver l'apprentissage et l'enseignement. L'évaluation devient alors un guide pour l'action. Elle n'est donc pas une activité extérieure à l'enseignement mais se doit d'être un instrument s'adaptant aux besoins continus de l'élève et de l'enseignant.

Finalement, plusieurs grands principes régissent l'évaluation mais qu'en est-il plus spécifiquement pour le domaine affectif?

KYLE ET AL. (1985) -Les attitudes face aux sciences

En vue de répondre à cette question, la recherche de William C. Kyle et al. (1985) a été à l'étude. Elle se base sur un projet pilote introduisant un nouveau programme de science (SCIIS) qui cherchait à modifier les attitudes des élèves à l'égard des sciences. Il avait aussi comme principale visée de faire prendre conscience à l'élève de l'applicabilité des concepts scientifiques dans la vie de tous les jours en insistant sur l'apport de la science et de la technologie dans la société actuelle. Pour connaître les réactions des élèves et des éducateurs face au nouveau programme proposé, ils ont administré une version du test *Preferences and Understandings* (National Assessment, 1978). En fait, cet instrument de mesure fut adapté en fonction des objectifs de cette étude et de la personnalité des répondants (étudiants et enseignants). Les chercheurs ont aussi utilisé *Elementary Teacher Questionnaire*, version adaptée de Weiss (1978). Les chercheurs concluent en précisant que les étudiants du programme SCIIS choisiront plus souvent les sciences comme préférence que ceux n'ayant pas suivi ce programme. Les répondants étudiants démontraient donc plus d'intérêt face à la matière et envisageaient les sciences de même que le monde scientifique sous un angle plus positif que les élèves des programmes réguliers. C'est donc surtout au niveau des changements d'attitudes que les progrès se sont faits remarquer. Pour les auteurs, la méthode utilisée a eu un

effet positif sur le changement d'attitudes des élèves face à la matière et sur la stimulation de leur intérêt et de leur curiosité. Par la suite, les résultats obtenus ont été mis en relation avec les arts. *En fait, les chercheurs démontrent que* grâce à ce programme, les élèves sont plus portés à s'exprimer par le langage des sciences que des arts. La démarche méthodologique utilisée par Kyle et al. (1985) s'apparente quelque peu à celle que nous désirons développer sauf que le contenu du programme est avant tout d'ordre cognitif. Est-ce qu'il n'y a que par des contenus cognitifs que nous pouvons développer une attitude positive (domaine affectif) vis à vis les sciences? Ne pouvons-nous pas utiliser un contenu affectif en vue de développer des attitudes positives? L'étude en question ne peut répondre à ces interrogations. De plus, elle ne présente pas de contexte ou de cadre théorique solide et valable. Pour toutes ces raisons, nous ne pouvons retenir cette étude qui traite pourtant d'un sujet qui s'apparente au nôtre.

MARTIN (1976) -Les attitudes en fonction de l'environnement

Quelques auteurs se sont intéressés au changement d'attitudes au moyen d'une modification de l'environnement. Martin (1976), par exemple, en vient à conclure qu'en modifiant l'environnement d'une classe au moyen de ce qu'il désigne sous le nom de *Environental Design Format* (EDF) et en associant directement l'élève à ces changements, nous pouvons être à même

d'en arriver à un changement au niveau de ses attitudes. Les études de Hoy (1980) vont aussi dans le même sens. Greenspan et Greenspan (1986)accordent aussi une énorme importance à toute la question environnementale et à son lien avec le développement affectif de la personne. En fait, c'est grâce à un environnement propice que l'enfant acquièrera ce qu'ils qualifient de premières expériences de paix intérieure; celles-ci sont le moteur de sa maturation affective qui l'aideront à devenir un être équilibré. De là l'importance d'un environnement privilégiant ce type d'expériences. Malgré l'intérêt que nous portons à ces études qui, selon nous, sont d'une importance toute particulière, nous ne pouvons nous y attarder. En fait, c'est spécifiquement l'aspect mesure des objectifs affectifs qui nous intéresse. Cette étude s'attarde davantage à la mesure de toutes les composantes environnementales ce qui nous éloigne systématiquement de notre sujet de recherche.

PRAWAT (1985) -Les attitudes des enseignants

L'étude de Richard S. Prawat (1985), quant à elle, revêt une forme quelque peu différente en ce sens qu'elle a pour but de faire connaître les croyances de même que la pensée des enseignants à propos de l'exploitation et de l'évaluation du domaine affectif en éducation. Il nous semblait intéressant de rédiger un compte-rendu des résultats de cette étude. En fait, une entrevue structurée avait été élaborée à partir des

recherches antérieures de Lortie (1975), de Bussis, Chittenden et Amarel (1976) et de Halpenren (1976). Plus spécifiquement, le but de ces chercheurs était de connaître les croyances des enseignants à l'égard du domaine affectif et de la subjectivité de ces dernières. Plus de la moitié des répondants-enseignants croient que l'atteinte des objectifs affectifs est l'une des tâches les plus importantes dans le domaine scolaire. De plus, plusieurs répondent au questionnaire par des éléments de réponse à prédominance affective plutôt que cognitive. Johnson (1974) a aussi parlé de l'importance du domaine affectif en soutenant que les réponses affectives que donnera l'étudiant influenceront les comportements futurs de même que le développement de réactions affectives positives face à l'école. Tout ce développement s'avère même plus important que la maîtrise de connaissances et d'habiletés spécifiques. Donc, il en revient à dire que développer des attitudes positives à l'égard de l'école, d'une matière, d'un objectif quelconque, ... peut significativement influencer la qualité de vie de la classe et éviter, par le fait même, certains problèmes d'ordre disciplinaire, par exemple. Mais une fois cette prise de conscience faite chez les enseignants et les chercheurs, encore faudrait-il qu'on leur propose les outils nécessaires à la mesure et à l'évaluation de ces objectifs affectifs.

A noter que cette évaluation ne devrait pas servir à l'évaluation de l'enseignant et des étudiants à titre individuel. De fait, comme la tendance l'indique par la majorité des ouvrages consultés, les résultats qui découlent de

l'évaluation des objectifs affectifs devraient être ceux du groupe. L'utilisation de ces résultats de même que leur interprétation devraient être faites en conséquence. En sachant cela, l'élève aura moins tendance à répondre selon les attentes imaginées ou réelles de l'éducateur et cela est d'autant plus vrai si nous utilisons un outil permettant de garder l'anonymat du répondant. Par ailleurs, la stratégie pédagogique appliquée en vue de provoquer un changement au niveau affectif s'appuie fréquemment sur la dynamique des élèves placés en groupe (Morissette, 1984).

En plus de servir à l'évaluation du groupe, l'évaluation des objectifs affectifs tient un deuxième rôle: celui de mesurer les attitudes face au programme d'enseignement en vue de le modifier s'il y a lieu. Généralement, l'évaluation des objectifs affectifs devrait plutôt être utilisée en vue de vérifier la nécessité de modifier un programme d'enseignement (Johnson, 1974: 101).

Parmi les outils pouvant servir à l'évaluation des objectifs affectifs, notons tous les questionnaires à réponses construites (utilisés surtout pour mesurer, structurer et socialiser les attitudes)! les questionnaires directs et projectifs (alors que les items sont tour à tour formulés à la première et à la troisième personne du singulier en vue d'éliminer les réponses faites en fonction des attentes de l'éducateur ou de ce qui est socialement acceptable)! les questionnaires à réponses choisies (items à classement hiérarchique, échelles à valeurs numériques, différenciateur

sémantique).

Finalement, plusieurs grands principes régissent l'évaluation mais comment élaborer des instruments de mesure pour le domaine affectif?

HENERSON (1987) -Les règles d'élaboration d'un instrument de mesure

Quelques chercheurs dont Henerson et al. (1987) ont noté huit étapes essentielles à l'élaboration de notre propre questionnaire: celles-ci rejoignent sensiblement les principes de base d'évaluation de Shapiro et al. (1986) et de Gronlund (1976) que nous énoncions un peu plus tôt.

1. Identifier les objectifs du programme pour lesquels le questionnaire est élaboré.

2. Choisir le genre de réponses désirées et par le fait-même choisir le type de questions appropriées (fermées, ouvertes, ou combinaison des deux?).

3. Identifier le cadre de référence des répondants et choisir par conséquent notre population-cible.

4. Ecrire les questions.

5. Tracer un échéancier.

6. Critiquer les questions: les essayer, les réviser et les corriger au besoin. En fait, il est important que nos questions fassent référence à une seule idée, qu'elles soient suffisamment concises et claires pour ne permettre aucune fausse interprétation, que les mots ou les phrases n'influencent aucunement les répondants, que la question posée le soit sous une forme positive, etc.

7. Assembler le questionnaire.

8. Administrer le questionnaire aux élèves

échantillonnés.

TOUSIGNANT, MORISETTE, WEICK, MENERSON et al.

-L'observation

Plusieurs auteurs s'entendent à dire qu'il existe deux approches complémentaires pour mesurer et évaluer des objectifs affectifs: la première est celle qui est axée sur l'observation alors que la seconde est centrée sur l'élève qui se situe lui-même au moyen d'échelles d'attitudes, d'échelles d'intérêt, de grilles de tendance ou de questionnaires (à réponses construites ou choisies) de clarification des valeurs et des convictions.

Mais revenons à notre première approche mentionnée c'est-à-dire, l'observation. Si elle est discrète, cette technique comporte un certain nombre de caractéristiques intéressantes comme le précise Morissette (1984):

> Cette mesure discrète ne requiert cependant pas la collaboration de l'élève pour être valide. De plus, elle est non réactive, c'est-à-dire qu'elle ne contamine pas la réponse parce qu'elle n'influence pas le comportement de l'élève (Morissette, 1984:326).

Il s'agit alors d'utiliser nos résultats pour modifier les attitudes désirées. Par conséquent, cet outil s'applique sur une longue période de temps. Cela "(...) permet de faire des inférences plus directes et plus valables sur des comportements

affectifs que ne le permettraient des données recueillies à partir d'un seul test écrit" (Morissette, 1984:325).

D'autres méthodes sont souvent utilisées en mesure et évaluation des objectifs d'ordre affectif: les techniques discrètes (analyse de dossiers scolaires, ...) mais la plus souvent utilisée pour le domaine affectif reste l'observation. Elle permet enfin une appréciation immédiate et spontanée du comportement affectif.

Pour Weick (1968), la méthode d'observation n'est qu'une extension vers le domaine scientifique d'une grille générale où les comportements humains ont des degrés. Il ajoute que les études d'observation requièrent plus de contrôle que les études expérimentales. Ces contrôles concernent davantage l'observateur et les mesures utilisées pour recueillir les données que les tâches en elles-mêmes. De plus, il précise que l'habileté à observer se développe grâce à la capacité de l'expérimentateur de demeurer sensible à cause de la fréquence des mises en contact avec l'instrument de mesure utilisé. Il précise aussi jusqu'à quel point l'observation comme mode de mesure et d'évaluation est importante du fait que les gens n'ont souvent pas le langage pour décrire leur action. Cette dernière devra alors être transmise par une communication non verbale qui s'avère tout aussi significative que la communication verbale mais à laquelle tout observateur doit demeurer particulièrement sensible.

Henerson et al. (1987) ont, quant à eux, énoncé cinq étapes à franchir lorsqu'il s'agit de préparer les procédures

d'observation:

1. Identifier les objectifs du programme

2. Décider de la façon la plus appropriée d'obtenir l'information (observation systématique, prise en notes d'anecdotes,...)

3. Sélectionner et préparer les observateurs et développer l'instrument d'observation approprié

4. Choisir la population-cible et former notre échantillonnage. Par la même occasion, tracer l'échéancier de nos démarches

5. Faire tous les arrangements nécessaires à la réalisation de notre projet (sensibiliser les principaux intervenants qui seront appelés à collaborer).

D'autres étapes sont aussi importantes avant que l'observateur se mette au travail. Il doit avant tout fixer, par exemple, les conditions de l'observation (date, heure, mode d'introduction et facteurs déclencheurs, etc.). Il doit aussi fournir quelques précisions en ce qui a trait au type de sujets observés (nombre de sujets, caractéristiques particulières du groupe, âge et sexe, ...), de même qu'au lieu d'observation (description du local, organisation physique, ...). Il sera ensuite possible de passer à l'observation proprement dite en prenant soin de distinguer clairement les faits observés des hypothèses pouvant surgir des observations. Il est de plus à noter que l'observation n'a pratiquement aucune valeur sans son contexte et sans l'utilisation judicieuse qu'en fera l'intervenant. Elle demeure un moyen de cueillette de données parmi d'autres en ayant ceci de particulier qu'elle peut aider

l'éducateur à améliorer ses interventions, à percevoir les éléments d'une situation qui auraient pu sans cela passer inaperçus.

CARDINET (1986) -La mesure et l'évaluation dans le domaine scolaire

Plusieurs auteurs ont été étudiés en prévision d'en connaître davantage sur la mesure et l'évaluation dans le domaine affectif. Certains auteurs consacrent quelques pages à ce sujet mais aucun ne propose des instruments de mesure complets et facilement adaptables au milieu dans lequel évolue l'enseignant(e). Cardinet (1986), par exemple, est de ceux qui offrent un bon éventail de ce qui se fait en mesure et évaluation dans le domaine scolaire. Il demeure toutefois au niveau cognitif et n'effleure que très peu le domaine affectif. Il donne quelques bons indices quant à la façon de faire face aux problèmes d'évaluation vécus dans les écoles. Mais le portrait qu'il trace est celui de la Suisse et il diffère quelque peu de celui que nous pourrions tracer au Québec. Il retient tout de même une définition de l'évaluation (celle que donne de Landsheere (1979) sur laquelle il peut s'avérer opportun de nous pencher:

> Evaluation intervenant en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui

faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser(p.113).

Cette définition rejoint en quelque sorte tous les principes énoncés précédemment concernant l'évaluation. En fait, rappelons que l'évaluation n'est pas une fin en soi mais bien un outil permettant de modifier les stratégies pédagogiques de l'enseignant, entre autres, et de mieux adapter le programme aux besoins de l'enfant.

RADOCY & BOYLE (1979), LE CAPITAINE (1980) -L'affectif ♥ La psychologie

D'autres études telles que celles de Radocy & Boyle (1979) et celle de Le Capitaine (1980) sont en lien direct avec la psychologie. Ainsi, les dimensions à évaluer ne se trouvent pas à être les mêmes que les nôtres. Pour eux, par exemple, l'affectivité est liée à l'état d'âme, aux sentiments et aux émotions de l'individu. Les définitions sont données sous un angle strictement psychologique sans tenir compte du changement d'attitudes ou des liens avec le domaine scolaire. Etant donné les exigences propres à l'enseignement, nous avons cru bon de mettre de côté les études trop spécialisées qui risquent de nous éloigner de notre cadre de référence pour plonger dans un domaine encore plus vaste qui se rattache à des notions différentes des nôtres. Nous désirons traiter davantage des objectifs affectifs dans le domaine scolaire et plus particulièrement en éducation musicale.

MORGAN (1978) -Les attitudes des adolescents

L'étude de Morgan (1978) traite, quant à elle, des attitudes des adolescents et des pré-adolescents envers eux et envers l'école. Précisons que notre intérêt fut attiré par le titre de l'étude Evaluation of a locally Developed Model Program in Affective Education. Cependant, cette étude s'adapte mal à notre projet de recherche étant donné l'angle sous lequel on aborde le domaine affectif. Ce dernier est évalué selon cinq aspects différents: a)concept de soi, b)prise de décisions et mise en place d'un système de valeurs, c)relations avec les pairs, d)confiance en ses capacités et en ses connaissances et enfin, e)compréhension interaciale et interculturelle. Le programme mis en place était local comme l'indique son titre. Toutefois, il peut difficilement s'adapter étant donné la pauvreté du contexte théorique et les erreurs méthodologiques des chercheurs: l'auteur indique, entre autres, que plusieurs événements ont involontairement interrompu les procédés méthodologiques et ont pu exercer une certaine influence sur les résultats. Morgan ne peut qu'offrir son témoignage en ce qui a trait à l'enthousiasme des éducateurs en poste, des performances du projet dans leur classe, de la joie des élèves et du changement au niveau de la maturité affective des étudiants. Mais à partir de quels indices peut-il évaluer cette maturité affective?

SCALLON (1988) -L'évaluation formative

Comme nous le mentionnions dans la quatrième partie du présent chapitre, nous ne pouvons parler d'évaluation des objectifs du domaine affectif sans établir des liens directs avec l'évaluation formative telle que perçue et définie par Gérard Scallon (1988).

En bref, nous savons qu'à l'évaluation formative se rattachent deux exigences d'égale importance:

1) La clarification des objectifs visés et des performances attendues que ces objectifs sous-tendent.

2) Le *balisage* de la progression allant vers la maîtrise de ces objectifs.

L'évaluation formative se définit donc comme suit:

> (...) processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés (Scallon, 1988:155).

Et c'est dans cet esprit que devra s'inscrire notre projet de recherche concernant la conception d'instruments de mesure et d'évaluation des objectifs affectifs au primaire.

GERMAIN & LAPOINTE (1980) -L'élaboration d'instruments de mesure

La lecture de l'ouvrage de Germain et Lapointe (1980) s'est faite en croyant que nous y trouverions des informations pour l'élaboration de notre propre grille d'évaluation. En effet, l'objectif de cette recherche semblait s'associer au nôtre: fournir à l'enseignant du primaire un outil pratique d'évaluation des textes écrits de ses élèves. Ces textes écrits sont encore plus difficiles à évaluer lorsqu'il s'agit de ceux à caractère poétique ou ludique compte tenu de la fantaisie et des capacités d'imaginer que l'élaboration de ces discours requiert. La grille d'appréciation comprend donc une liste de critères servant à l'évaluation des travaux et des performances des élèves. Elle comprend aussi des catégories permettant de classer les performances ou les comportements visés en regard de chacun des critères. Chaque point de l'échelle correspond à un degré de qualité de la caractéristique recherchée. Toutefois, en examinant de plus près cet instrument, nous remarquons qu'il s'attarde davantage à l'évaluation du contenu et de la forme du message alors que l'on parle de clarté du message, d'utilisation du code syntaxique et orthographique, ..., d'habileté, en somme, à utiliser le type de discours évalué. L'étude nous semble donc à première vue difficilement transférable à notre domaine étant donné la spécificité du projet, ce qui nous donne peu indices quant à l'élaboration d'une grille en rapport avec des objectifs affectifs.

LESTER (1983) -L'influence de la musique sur l'expression verbale de base

Une dernière recherche fut à l'étude: celle de Lester (1983). Son but est de déterminer à partir d'un programme appelé ABE (Arts in Basic Education), l'influence de l'utilisation de la musique sur l'apprentissage des concepts de l'expression verbale de base. L'auteure cherche alors à répondre à cinq questions qui seront ensuite formulées sous forme d'hypothèses de travail:

1. La manière d'enseigner certains concepts de base a-t-elle une influence sur l'apprentissage et la compréhension de ces mêmes concepts?

2. Comment la façon d'enseigner certains concepts de base influence-t-elle les attitudes des étudiants envers la musique?

3. Comment l'espérience du programme ABE influence-t-elle les attitudes face à l'expression verbale?

4. En termes de résultats généraux en musique comment se situent les étudiants suivant le programme ABE en comparaison de ceux qui ne le suivent pas?

5. En regard de l'efficacité et de la performance de l'enseignant, comment sont les résultats des étudiants suivant le programme ABE avec un spécialiste à comparer aux élèves qui suivent le même programme avec un professeur régulier?

L'auteure démontre par son écrit l'importance de l'éducation par les arts. Cependant, elle insiste beaucoup sur les avantages au niveau cognitif omettant plusieurs aspects du domaine affectif.

> Collectively, these theorists have proposed that the arts are a symbolic language, a system or structure important to expression and helpful in the development of cognitive skills. Stated otherwise, by teaching the student to discriminate, to judge, to compare, to conserve and to form relationships, the student learns skills necessary to cognitive learning (Lester, 1983:20).

De plus, l'auteure parle d'humanisation du programme scolaire, objectif pouvant être atteint, selon elle, par le programme ABE.

Elle fait aussi référence à la recherche de Babbit (1976) qui traite principalement de l'influence de la musique sur l'apprentissage de la lecture auprès des enfants de deuxième année. Elle en vient aux conclusions suivantes: la musique renforcit les rythmes, les accents de même que le phrasé d'un texte. Cela rejoint en quelque sorte Nicholson (1971) qui va plus loin en écrivant que le rythme et la mélodie que l'on retrouve en musique, augmentent le degré d'attention de l'apprenant et aide dans le développement d'un langage spécifique.

Malgré le fait que cette recherche n'arrive pas à des résultats significatifs, il n'en demeure pas moins qu'elle se base sur des théories éprouvées de même que sur une méthodologie soignée. Ne traitant pas directement de notre sujet de recherche, elle arrive tout de même à démontrer l'importance que l'on doit accorder à l'éducation musicale.

MORISSETTE (1989: -La mesure des objectifs affectifs

Enfin, Morissette (1989) a dressé la liste des objets de même que des instruments de mesure susceptibles d'être utilisés pour chacune des étapes émises par Krathwohl (tableau I). Nous voulons retenir celles qui traitent avant tout des deux premières étapes étant donné que nous considérons que les enfants du premier cycle du primaire ne dépassent que très rarement ce stade.

> En situation scolaire, à cause des limites inhérentes au contexte de la classe et de l'école, à cause également des limites qu'imposent les principes de l'éthique, nous suggérons de n'exploiter que les trois premières catégories de la taxonomie de Krathwohl. (Morissette, 1989: 75)

Tableau I

Mesure des objectifs affectifs

CATEGORIES	OBJET DE LA MESURE	PROCEDES
1.0 Réception		
1.1 Conscience	conscience de l'existence d'un phénomène	examen tâche de tri
1.2 Volonté de recevoir	accueil, acceptation ou rejet	inventaire d'intérêts
1.3 Attention dirigée choix forcé	ce à quoi l'élève prête attention	inventaire d'intérêts
2.0 Réponses		
2.1 Assentiment de comportements	réponse ou non sur demande	inventaire

2.2 Volonté de répondre	comportement relève du choix de l'élève et non d'une suggestion extérieure	inventaire de comportements
2.3 Satisfaction à répondre	réponse émotionnelle indiquant la satisfaction (révélée ou non)	question sur émotions éprouvées
3.0 Valorisation		
3.1 Acceptation d'une valeur ou d'opinions	profondeur et recherche des comportements	inventaire de comportements
3.2 Préférence pour une valeur	preuves concrètes manifestées par les comportements et les opinions particulières	choix obligatoire
3.3 Engagement	défense de point de vue, temps consacré	inventaire de comportements

Conclusion de la recension des écrits

Bref, plusieurs chercheurs sont sensibles à l'importance du domaine affectif en éducation mais très peu traitent de l'évaluation de ce domaine. S'ils le font, c'est en rapport avec la psychologie (le Capitaine, 1980, Radocy & Boyle, 1979) alors qu'il n'y a aucun lien d'établi avec ce qui se vit en milieu scolaire. Pourtant, nous savons, combien les enseignants sont conscients de l'importance du domaine affectif. On ne peut nier non plus l'importance qu'ont les enseignants dans le processus d'évaluation de leurs élèves: leur rôle n'est-il pas avant tout d'assurer la transmission d'informations aux parents sur les progrès de l'enfant dans la poursuite d'objectifs d'apprentissage (Scallon, 1988)?

Nous savons aussi que plusieurs objectifs d'ordre cognitif et psychomoteur dépendent de l'atteinte des objectifs affectifs. En fait, ces trois domaines sont interdépendants. Le ministère de l'Education mentionne même, dans son programme d'éducation musicale, des objectifs qui touchent principalement le domaine affectif: "Manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives", "Faire des constations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales", "Exprimer les émotions éprouvées lors des expériences sonores", ...(M.E.Q., 1982, p.129-130). Son objectif global en est même porteur:

> Permettre à l'enfant de vivre des expériences musicales multiples afin de susciter chez lui des réactions affectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène du son. (M.E.Q., 1982, p.119)

Toutefois, le ministère ne fournit pas d'outils permettant l'évaluation des objectifs du domaine affectif.

Quelques auteurs croient que la grille d'observation est l'instrument de mesure à privilégier pour la mesure et l'évaluation des objectifs affectifs. Mais aucun n'en fournit un exemple concret facilement adaptable en classe. Seulement des auteurs tels que Morissette (1984 et 1989), Henerson (1987), Gronlund (1976) nous fournissent de bons indices sur la façon de procéder pour observer et sur la méthodologie à utiliser pour l'élaboration de notre propre instrument de mesure.

Nos recherches, en vue de dresser une liste exhaustive des

écrits traitant de la mesure et de l'évaluation des objectifs affectifs se sont donc avérées quasi vaines. Sauf que plusieurs écrits auront tout de même servi à enrichir notre contexte théorique et à nous faire une idée plus précise de la tâche que nous aurons à accomplir: Concevoir, valider et expérimenter des instruments de mesure des apprentissages affectifs et ce pour un domaine en particulier, c'est-à-dire, l'éducation musicale au primaire. Le prochain chapitre y est consacré; il vous dévoilera, en fait, la méthodologie utilisée dans l'expérimentation d'instruments de mesure conçus pour la troisième année du premier cycle du primaire.

CHAPITRE II

CHAPITRE II

Méthodologie

Etant donné que la littérature ne nous offre que très peu d'instruments de mesure pour évaluer les contenus affectifs, étant donné aussi que le Ministère de l'Education du Québec prévoit dans le contenu de son programme des objectifs relevant du domaine affectif, il est urgent de concevoir des instruments de mesure appropriés. C'est dans cette optique que s'inscrit l'objectif de notre projet de recherche: Concevoir, valider et expérimenter des instruments de mesure des apprentissages affectifs en musique pour la troisième année du primaire et ce, en fonction des objectifs du programme prévu par le M.E.Q.

Démarche pour la construction d'instruments de mesure (B.I.M.)

Puisqu'il ne semble pas y avoir de méthode spécifique à l'évaluation du domaine affectif (ce que nous avons pu vérifier par la recension des écrits), nous avons choisi d'utiliser une méthode générale que nous adapterons aux exigences propres au domaine affectif. Cette méthode générale, nous l'empruntons à la banque d'instruments de mesure (B.I.M.). Cette démarche schématisée à la figure 3 se divise en huit étapes: définition du domaine, validation du domaine, production des items,

montage de l'épreuve, validation du contenu et révision docimologique, mise à l'essai, expérimentation et évaluation de l'instrument de mesure (M.E.Q., 1984a).Ce modèle en est un de base duquel nous ne retenons que cinq étapes (définition du domaine, production des items, montage de l'épreuve et mise à l'essai, expérimentation, évaluation de l'instrument. Nous adapterons ces mêmes étapes en fonction de l'ensemble de notre propre démarche.

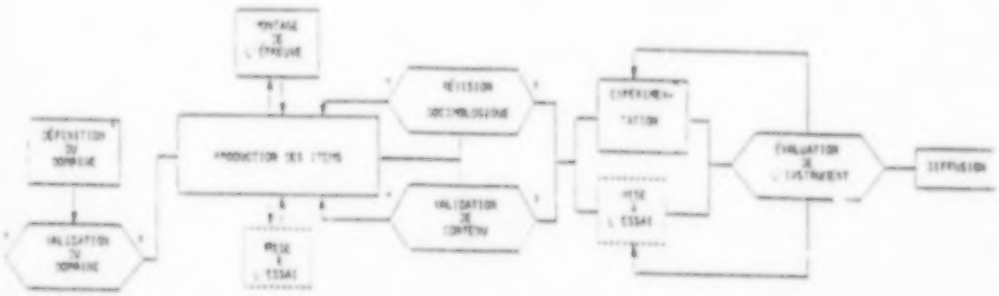


Figure 3

Démarche pour la construction d'un instrument de mesure

Démarche de planification par déduction-induction

Car pour élaborer nos propres instruments de mesure, il nous apparaissait plus réaliste et plus adéquat de procéder en

appliquant globalement le processus de déduction. Ce dernier "vise à traduire systématiquement l'attente globale (dans plusieurs programmes, on parle d'objectif global) en autant d'éléments spécifiques qu'il est nécessaire (...)" (Morissette, 1989:72). Ce procédé déductif implique nécessairement un procédé inductif qui sert à vérifier la pertinence des éléments spécifiques retenus en regard de l'attente globale. Ces deux procédés sont inclus dans le modèle de planification par déduction-induction qui est, pour emprunter les termes de Morissette et Gingras, une démarche cyclique.

> Autant on insistera, au moment de la planification, sur l'application du processus de déduction pour vérifier la pertinence des attentes les plus spécifiques en regard des attentes les moins spécifiques; autant le processus d'induction deviendra essentiel au moment de l'évaluation pour vérifier la satisfaction des attentes les plus générales à la lumière de la satisfaction des attentes les moins générales. Ce qu'il faut surtout retenir, c'est que cette démarche de déduction-induction, dans la pratique, est une démarche cyclique et non pas linéaire (Morissette et Gingras, 1989:73).

Ce modèle comprend plus spécifiquement quatre niveaux que nous désirons retenir: le niveau des finalités, de l'objectif global ou des buts, le niveau des objectifs généraux, le niveau des objectifs spécifiques et le niveau des tâches particulières.

A) Le niveau des finalités, de l'objectif global et des buts:

C'est à cette étape que l'on précise, souvent sommairement, les besoins auxquels l'action envisagée se propose de répondre. Ces besoins correspondent généralement aux premiers objectifs des programmes d'éducation et se rapportent au domaine des attitudes ou des besoins affectifs des élèves. Pour les formuler, on utilise des verbes dont le sens est global, général tels que développer, éduquer, familiariser, sensibiliser, ...

B) Le niveau des objectifs généraux:

Après avoir formulé un objectif global, nous devons identifier des objectifs plus près de l'action pédagogique. Ce deuxième niveau concerne donc les capacités proposées par un programme ou visées par une série d'interventions. Lors de la formulation des objectifs généraux, on suggère d'utiliser les verbes recevoir, répondre, valoriser, organiser et caractériser. Cette étape regroupe les cinq catégories de Krathwohl explicitées au chapitre III: réception, réponse, valorisation, organisation et caractérisation. Et la grille d'auto-évaluation présentée à l'annexe II est un exemple d'un instrument de mesure s'en inspirant.

Il ne faut certes pas oublier que pour atteindre ce deuxième niveau d'objectifs, il faut au préalable avoir répondu

favorablement à l'objectif global. Il en sera de même pour les objectifs qui vont suivre car une sorte de continuum s'établit entre chacun des niveaux.

> Ce qu'il faut surtout retenir c'est que tout individu, lorsqu'il acquiert des connaissances, développe des habiletés ou des attitudes, adopte un certain cheminement, se conforme à ce que plusieurs chercheurs appellent une hiérarchie d'apprentissage. (Morissette, 1989:76)

Pour utiliser les termes de Krathwohl étudié au chapitre précédent, il s'agit, dans le domaine affectif, d'une hiérarchie d'intériorisation.

C) Le niveau des objectifs spécifiques:

Il faut alors préciser davantage ce qui est attendu de la part des élèves et énumérer ici les comportements qu'ils manifesteront au moment où ils auront acquis les capacités déjà présentées au niveau B. Pour exprimer ces comportements, on aura alors recours à des verbes plus spécifiques associés à un contenu affectif, verbes tels que persévérer, écouter, réfléchir, s'opposer, témoigner, ...

D) Le niveau des tâches particulières:

Cette étape se traduit par des actions, des gestes, des tâches qui correspondent étroitement aux objectifs spécifiques

et que l'enseignant est à même d'observer. On utilisera alors des verbes comme sourire, être silencieux, parler, ... C'est à cette étape que l'enseignant réalise l'évaluation faite à partir des réactions des élèves dont il détermine la quantité et la qualité grâce à des instruments variés et précis tels que ceux qui seront présentés en annexe à ce travail.

En fait, onze instruments de mesure ont été bâtis en suivant globalement chacune des étapes du modèle de planification par déduction-induction. Tous tiennent compte d'un seul objectif global qui figure dans le programme du Ministère, en éducation musicale. A cet effet, l'objectif global (niveau A) est d'abord traduit en objectifs généraux (niveau B) qui sont, pour leur part, détaillés sous forme d'objectifs spécifiques (niveau C) d'où sont conçus les instruments de mesure (niveau D). A noter qu'entre ces deux derniers niveaux des comportements indicateurs des objectifs spécifiques seront intégrés. Ces comportements deviennent, en quelque sorte, les composantes d'un niveau intermédiaire: ils détaillent davantage les objectifs spécifiques mais n'atteignent pas le degré de spécificité des tâches particulières telles que conçues par Morissette et Gingras (1989). Voici d'ailleurs l'énumération de ces divers énoncés.

Objectif global

Permettre à l'enfant de vivre des expériences musicales multiples afin de susciter chez lui des réactions affectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène du son (M.E.Q., 1981:113).

Par la suite, cinq objectifs généraux ont été choisis à cause des liens directs qu'ils ont avec l'objectif global et à cause de leur façon de présenter les habiletés cognitives et affectives qui découlent de cet objectif global, compte tenu de la clientèle (troisième année) et des conditions réelles d'enseignement (classes concernées et programme).

Objectifs généraux choisis

1. Connaître les éléments du langage musical utilisé et recevoir favorablement la façon de les traduire selon certaines formes de représentation graphique.

2. Recevoir favorablement l'idée d'utiliser certains moyens et certaines techniques d'expression.

3. Manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives.

4. Prendre l'habitude de s'exprimer sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales.

5. Recevoir favorablement l'idée d'évaluer le résultat de son expression en vue de l'améliorer.

A chacun des objectifs généraux s'ajoute un objectif spécifique:

Objectifs spécifiques

Témoigner une attitude positive lorsqu'il s'agira de:

Nommer les éléments du langage musical utilisé.

Participer à des créations collectives.

Exprimer les émotions éprouvées lors des expériences sonores.

Discuter avec ses pairs de la variété des moyens sonores utilisés.

Comportements indicateurs des objectifs spécifiques (Tâches particulières)

Participe aux prises de décisions de son équipe

Propose des idées nouvelles

Essaie différents instruments afin de choisir la meilleure sonorité

Ne se laisse pas distraire par le travail des autres équipes

Demande à présenter sa création

Ecoute les idées émises par les autres

Veut spontanément manipuler les instruments

Ecoute les créations des autres équipes

Répond avec attention aux questions posées

etc. (voir annexe 17)

Tel que précisé précédemment, ces comportements indicateurs des objectifs spécifiques ne font pas normalement partie du modèle de planification par déduction-induction. En

fait, le niveau D (Tâches particulières) suppose normalement la production d'instruments de mesure de type critérié (Morissette et Gingras, 1989). Nous pensons nous inspirer davantage de l'évaluation formative pour l'élaboration de nos instruments.

Par ailleurs, ce sont tous ces comportements indicateurs qui, systématiquement, deviennent nos critères de mesure et d'évaluation compris dans nos instruments de mesure. Il est important d'ajouter qu'en appliquant le processus de déduction on tient compte des catégories de la taxonomie de Krathwohl qui ont servi à exprimer les objectifs généraux (niveau B).

Ainsi, le niveau D est bien celui des instruments de mesure mais on y arrive en suivant une voie un peu différente de celle de Morissette et Gingras (1989).

Expérimentation

Une fois que chaque objectif a été défini et spécifié, nous avons élaboré onze instruments de mesure et ce, à la lumière de tous les modèles étudiés. Ces instruments ont ensuite été mis à l'essai en vue d'être enfin expérimentés. De fait, la phase expérimentale de ce projet de recherche s'est déroulée du mois d'octobre 1989 jusqu'au mois d'avril 1990 et ce, dans deux groupes de troisième année de la Commission Scolaire de Normandie.

Une première démarche fut effectuée: rencontrer la direction de la commission scolaire et des deux écoles concernées en vue d'expliquer les grandes lignes de notre

démarche. Nous avons ensuite repéré des besoins ou des attitudes négatives manifestées par les élèves du primaire en regard à certains objectifs du programme. A ces objectifs se sont rattachées des démarches pédagogiques faites en vue d'améliorer la situation. Par exemple, nous avons remarqué le refus catégorique de certains élèves de jouer de la flûte à bec. Afin de prévenir ou de modifier cette attitude négative, une démarche pédagogique a été mise sur pied pour les élèves de troisième année qui, eux, débutent leurs apprentissages à la flûte. Une évaluation précise (grilles d'évaluation, questionnaires, ... voir annexe I) se devait d'être faite en vue de vérifier l'attitude des élèves en situation d'apprentissage.

A noter que pour chacun des objectifs généraux retenus il y a eu élaboration d'instruments de mesure appropriés qui, après avoir été mis à l'essai auprès d'élèves du même âge, ont été corrigés et diffusés aux deux groupes expérimentaux. Ces groupes représentaient, en fait, un échantillon de 42 élèves répartis différemment: 16 - 26. Le premier groupe est formé d'élèves qui interagissent toujours ensemble depuis leur entrée dans le monde scolaire. Il en est de même pour l'expérimentatrice qui travaille avec eux depuis quatre ans. Le deuxième groupe est dans une situation tout à fait différente: il est nouvellement formé depuis septembre et l'expérimentatrice, la même que pour le premier groupe, travaille avec eux aussi depuis septembre.

Calendrier des expérimentations

A noter qu'avant l'expérimentation, il y eut mise à l'essai des tests et des grilles d'observation auprès de six ou sept élèves du même groupe d'âge (8 ans).

La première expérimentation dont les détails sont présentés en annexe 1, s'est échelonnée sur une périodes de 6 semaines (oct.'89 à nov'89). Elle visait à développer des attitudes positives chez les élèves de troisième année en situation d'apprentissage de la flûte à bec.

Au cours de la deuxième étape du calendrier scolaire (fin janvier'90), une activité favorisait la formation d'équipes de travail (voir annexe 3). Un questionnaire proposé en annexe 4 visait à vérifier l'atteinte de l'objectif 8.0 proposé par le M.E.Q.(1981) traitant de l'évaluation de l'élève face à son expression sonore.

Dès la première semaine du mois de février, l'objectif 1.7.1 du M.E.Q. (1981) a été vérifié (annexe 6)! cet objectif vise essentiellement à exprimer les émotions éprouvées lors des expériences sonores. La démarche proposée est présentée en annexe 5.

En période du printemps (mi-avril), une nouvelle activité favorisant le travail d'équipe, a été tentée. Une grille d'évaluation (annexe 9) a été utilisée par l'enseignante en vue d'évaluer l'attitude des élèves face au travail d'équipe. De même, à partir de la démarche pedagogique présentée en annexe

8, les élèves devaient s'auto-évaluer (instrument présenté en annexe II).

Puis à la fin de la troisième étape du calendrier scolaire, un questionnaire (annexe 13) a été distribué. Il se voulait un outil nécessaire à l'évaluation des attitudes face au cours de musique.

Tous les résultats de chacun des instruments de mesure utilisés feront l'objet du prochain chapitre intitulé Analyse des résultats.

CHAPITRE III

CHAPITRE III

Analyse des résultats

Pour répondre à notre principal objectif: Concevoir, valider et expérimenter des instruments de mesure des apprentissages affectifs en musique au primaire, troisième année, onze instruments de mesure ont été élaborés à la lumière des ouvrages consultés. Tous vous sont présentés en annexe. Etant donné l'ampleur de ce travail, quatre instruments ont été sélectionnés pour une analyse plus complète des résultats. Voyons ce qu'il en ressort...

Un premier instrument présenté en annexe 4 veut avant tout répondre à un objectif contenu dans le programme du ministère et qui se lit comme suit:

"Rendre l'enfant capable d'évaluer le résultat de son expression en vue de l'améliorer".(MEQ, 1982:129)

Pour ce faire, une activité favorisant la manipulation d'instruments de musique en vue de sonoriser un voyage interplanétaire (voir annexe 3) a été vécue. Après que chacune des équipes ait présenté sa création, nous avons demandé à chaque élève d'évaluer son résultat sonore par le biais d'un questionnaire (annexe 4). A noter que tous les élèves ont à

répondre individuellement aux trois questions posées. Une discussion en grand groupe a ensuite été faite en vue de présenter une idée globale de l'évaluation des élèves.

Pour mesurer nos résultats à l'aide de l'instrument de mesure, il fallait nous référer à la création sonore entendue. Ainsi, nous avons pu établir une pondération se rapportant à chacun des trois items. Par exemple, à la question #1, toute réponse en lien direct avec la création sonore entendue, obtient 2 comme valeur. Si aucune réponse n'est donnée, la valeur est de 1.

En ce qui a trait à la deuxième question, les trois énoncés correspondent à des niveaux de difficulté différents. De fait, les deux premiers items sont axés essentiellement sur la tâche alors que le troisième demande un niveau d'intérioriation plus grand. C'est pour cette raison que *Jouer ta création à tes amis* reçoit la valeur 3. *Trouver les étapes de décollage* de même que les sons s'y rattachant demandait plus de recherche et s'avérait plus complexe si l'on tient compte des remarques des élèves présentées à la fin de l'activité. C'est pourquoi nous lui accordons la valeur 2 ce qui devance *Faire tes bagages* qui reçoit la valeur 1.

A la troisième question, toute réponse en lien direct avec ce qui fut dit ou remarqué par l'enseignante suite à l'écoute de la création obtient 3 comme valeur. Par contre, la valeur 2 est accordée à toute réponse plus ou moins pertinente et 1 à aucune réponse.

Résultats

A la question #1 (*Quel son as-tu préféré?*), 41 élèves (97,6%) répondent par un énoncé directement lié à leur création. La différence est occupée par un répondant qui s'avère hors sujet.

D'un autre côté, à la question #2, c'est l'item 3 (*Jouer ta création*) qui reçoit la plus haute cote, soit 76,2%. Il est à se rappeler que c'est aussi celui auquel nous attribuons la plus grande valeur, c'est-à-dire 3. Par contre, la valeur 2 (*Trouver les étapes de décollage*) n'a été choisie qu'une seule fois pour représenter un pourcentage équivalant à 2,4%. Ainsi, la valeur 1 (*Faire tes bagages*) a accumulé 21,4% des choix.

Enfin, à la question #3, 35 élèves (83,3%) répondent par un énoncé directement lié à leur création respective. Par contre, cinq élèves (11,9%) ne donnent aucune réponse et deux élèves (4,8%) ont des réponses plus ou moins pertinentes.

Bref, les résultats des trois questions offrent une moyenne de 85,7%. Cette moyenne correspond au pourcentage des répondants susceptibles de démontrer une capacité à évaluer leur création.

Après l'analyse sommaire de nos résultats, quelques remarques s'imposent:

-En troisième année, certains élèves semblent éprouver quelques difficultés à s'exprimer par écrit. Une sorte de blocage se manifeste: certains en viendront même à changer leur

vocabulaire pour des mots qu'ils savent écrire. N'y aurait-il pas alors un risque que le contenu des réponses soit aussi modifié? Il nous apparaît donc trop tôt pour un enfant de troisième année de formuler par écrit une évaluation de son résultat sonore. La discussion proposée à la fin de l'activité semblait plus spontanée et plus facile. Il aurait mieux valu prévoir une évaluation en fonction de l'expression orale des élèves regroupés dans leur équipe respective.

-Les résultats devenaient significatifs en autant qu'ils correspondaient aux résultats attendus par l'enseignante. Cette dernière observait et évaluait les réponses données par les élèves en fonction de ce qu'elle avait vu et entendu ce qui tend à rendre plus subjective cette évaluation.

Pour toutes ces raisons évoquant le manque de pertinence de l'instrument de mesure présenté, nous ne pouvons tenir compte des résultats obtenus.

Mais cela nous amène tout de même à nous interroger et à réfléchir sur le rôle de l'évaluation pour bâtir un second instrument de mesure qui est présenté en annexe 13. Le but de ce questionnaire est d'évaluer l'attitude des élèves face au cours de musique.

Pour répondre à ce questionnaire, il est important que l'élève soit mis dans un climat de confiance, qu'il sache qu'il peut répondre ce qu'il pense réellement sans se soucier de ce qu'en dira l'enseignant(e). Pour ce faire, il est primordial que le questionnaire soit anonyme et que l'enfant le sache.

Les items composant ce test tentent de refléter le plus possible tous les niveaux de la première dimension (réception) de la taxonomie de Krathwohl et al.(1964) de même que les deux premiers niveaux de la deuxième dimension: réponse. L'élaboration des questions est inspirée par les exemples de Krathwohl et al.(1964) de même que par les instruments contenus dans le récent projet de recherche dirigé par Morissette (1990).

La consigne est la suivante: L'enseignant(e) lit chacun des énoncés et attend que chaque élève ait répondu avant de passer à la question suivante.

Pour les questions 1 à 5, l'élève est appelé à répondre par le chiffre approprié. Il est à retenir que répondre par le chiffre rattaché à *Beaucoup* dénotait pour nous une attitude positive face au cours de musique. C'est pour cette raison que nous accordons la valeur 3 à cette réponse. *Un peu* et *Pas du tout* ont alors une valeur moindre soit respectivement 2 et 1.

Pour ce qui est des questions 6 à 10, l'élève encercle son choix de réponse. Plus spécifiquement, à l'item 6 l'expression *Youppi* tend vers une attitude plus positive que *Bof* ou *Ouach*. C'est pourquoi nous lui avons accordé la valeur 4 au détriment des deux autres choix qui représentent les valeurs respectives de 3 et 2. La valeur 1 est gardée pour les élèves n'ayant rien répondu.

Pour les mêmes raisons que celles énoncées en rapport à l'item 6, répondre *Youppi* à l'item 7 correspond à la valeur 3. Par conséquent, *Ah non!* aura comme valeur 1 et *Bof*, 2.

Etant donné que nous avons aussi travaillé en fonction de développer une attitude positive face au travail en équipe (annexes 8, 9 et 10), nous considérons que l'élève qui répondra à la question #8 par la lettre correspondant à *former sa propre équipe* aura tendance à développer une attitude positive face au travail d'équipe donc face au cours de musique en général. En effet, le travail en équipe s'avère être une stratégie pédagogique importante dans notre contenu du programme d'enseignement de la musique au primaire. C'est pourquoi nous accordons à ce choix de réponse la valeur 3. Toujours dans l'optique que le travail en équipe est valorisé, les choix *Que les équipes soient formées à l'avance par le professeur* et *Qu'on nous laisse le choix de travailler seuls* auront comme valeur respective 2 et 1.

Pour ce qui est de l'item 9, nous devons nous référer à la pondération des composantes et des habiletés musicales déterminée par le ministère. Cette pondération est faite en fonction de l'importance de ces mêmes habiletés et composantes dans le programme d'enseignement de la musique (M.E.Q., 1988:8). Nous devons aussi nous fier à la fréquence de chacune des stratégies (chanter, travailler en équipe et jouer au xylophone) dans notre propre programme d'enseignement. Ainsi nous découvrons que sur l'ensemble du programme utilisé (environ 35 activités différentes), 15 activités (43%) requièrent l'utilisation de la voix. L'interprétation au xylophone, quant à elle, représente un maximum de sept activités soit 20% du programme. Le travail collectif est

valorisé pour plus de 18 activités et représente 51% des stratégies pédagogiques. C'est pourquoi nous accordons la valeur 3 au travail d'équipe, 2 à l'apprentissage des chansons et 1 à l'interprétation au xylophone.

Finalement, à l'item 10, l'élève qui répond par la lettre correspondant à l'énoncé *Suivre des cours de musique* a été estimé plus près d'une attitude positive face au cours de musique que celui qui répond par un autre choix. C'est pour cette raison que nous lui accordons la valeur 4. Quant aux choix *Jouer sur ordinateur* et *Suivre des cours de karaté*, ils ont respectivement les valeurs 3 et 2: le premier fait davantage appel à des aptitudes intellectuelles plus près de l'apprentissage de la musique; les cours de karaté supposent davantage le développement physique de la personne. La valeur 1 est donnée à toute réponse en-dehors des choix mentionnés.

Tel que nous l'énoncions précédemment, nous nous sommes basés sur la taxonomie de Krathwohl pour élaborer ce questionnaire. Comme vous serez à même de le constater au tableau 2, pour chacun des niveaux, nous avons identifié le type de question. À remarquer qu'aucun énoncé ne traite de la conscience (1.1). En fait, tout un formulaire a été conçu dans notre programme d'enseignement pour nous permettre d'évaluer ce premier niveau (annexe 16). Toutefois, le niveau 2.1 nommé assentiment semble avoir été omis. Il faudrait à la prochaine occasion combler ce vide.

Tableau 2

Niveaux taxonomiques en relation avec les items de l'instrument de mesure

---

1.1 Conscience

Autre test (voir annexe 10)

1.2 Volonté de recevoir

#4 J'aime apprendre de nouvelles pièces au xylophone

1.3 Attention dirigée

#6 A chaque fois que le cours de musique se présente, ...
#7 Lorsqu'on prépare un spectacle de musique, ...
#8 Quand on travaille en équipe, ...
#9 Ce que je préfère au cours de musique ...
#10 Si j'avais le choix ...

2.1 Assentiment

2.2 Volonté de répondre

#1 A la maison, j'écoute de la musique ...
#2 A la maison, il m'arrive de chanter...
#3 Il m'arrive de jouer de la flûte...

3.1 Acceptation d'une valeur

#5 Il est important d'avoir des cours de musique

*Nous doutons de la pertinence de cet item; il demeure à titre indicatif seulement.

Mise à l'essai du test final

Au préalable, ce test fut mis à l'essai auprès de six élèves du même groupe d'âge. Cet essai avait pour but de vérifier la formulation des items voir si des modifications pouvaient s'avérer nécessaires.

Cette mise à l'essai nécessita cinq minutes. Il convient alors de prévoir dix minutes pour administrer ce test final auprès d'un groupe régulier (± 25 élèves).

Selon la pondération expliquée précédemment, les résultats obtenus ont été interprétés de même que reportés sous forme de figures et de tableaux (voir aussi l'annexe 15). Voyons ce qu'il en est...

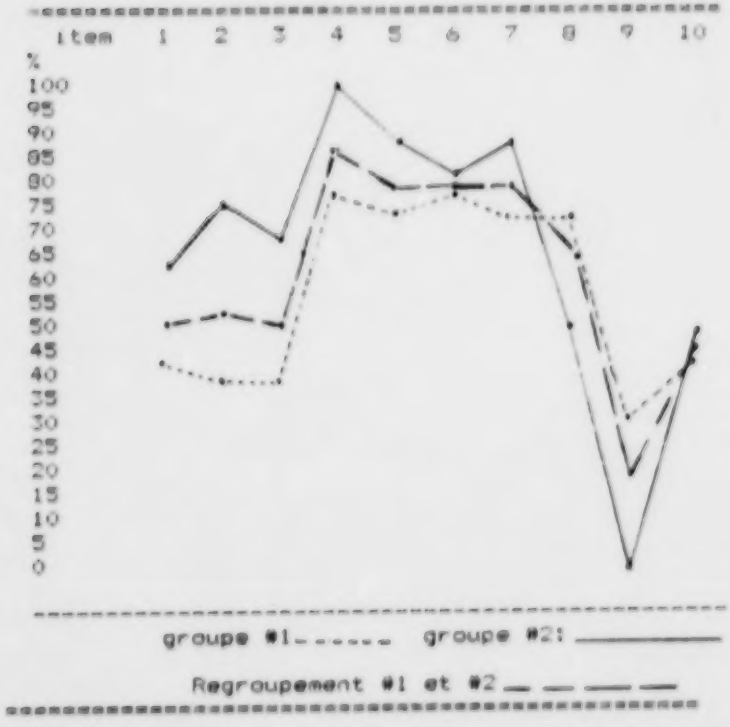
Résultats

La figure 4 présente les pourcentages obtenus par les deux groupes en fonction de chacun des items. Une troisième courbe représente la moyenne des deux classes regroupées.

Une première remarque nous vient à l'esprit: les résultats du groupe 2 sont en moyenne plus élevés que ceux du groupe 1.

Figure 4

Evaluation des attitudes face au cours de musique



Pour expliquer cette situation, plusieurs facteurs peuvent entrer en ligne de compte:

-Les interventions sont faites par la même enseignante sauf qu'elle travaille depuis quatre ans avec le groupe #2 et seulement depuis septembre 1989 avec le groupe #1.

-Le groupe #2 est composé de 16 élèves alors que

le groupe #1 est de 26 élèves.

-Les conditions dans lesquelles s'est effectué le test ont pu différer d'un groupe à l'autre.

-La maturité des deux groupes peut être différente.

-L'environnement dans lequel évoluent les deux groupes est différent: l'enseignante intervient avec le premier groupe dans un local qui ne lui appartient pas. Par contre, elle rencontre le second groupe dans un local qu'elle a elle-même aménagé et qu'elle seule utilise.

Le plus grand écart se remarque à l'item 2 (*A la maison, il m'arrive de chanter des chansons apprises au cours de musique*). 75% des élèves du deuxième groupe disent le faire *Beaucoup* contre seulement 38,5 des élèves du premier groupe.

A remarquer aussi que les réponses sont souvent plus partagées chez les élèves du groupe #1 que chez ceux du groupe #2 (voir items 1, 2, 3, 9, 10).

Les résultats les plus bas obtenus par rapport aux valeurs représentant en quelque sorte nos attentes, se retrouvent aux items 9 et 10. A noter qu'il s'agit alors pour l'élève de faire des choix parmi 3 activités très populaires dans notre milieu. A l'item 9, par exemple, 30,8% des élèves du premier groupe disent préférer le travail d'équipe à toute autre stratégie présentée. Par contre, aucun élève du deuxième groupe n'a opté pour ce choix.

Pour analyser les résultats d'un peu plus près, nous avons dressé un autre tableau (annexe 15). Ils présentent chacun des items en fonction des choix offerts (sous-items), du nombre d'élèves et des pourcentages obtenus par chacun des groupes.

Nous avons aussi pensé regrouper les items par catégorie (voir tableau 3 suivant). Ainsi donc, les items de 1 à 3 correspondent au niveau taxonomique 2.2 (Volonté de répondre). Les items 4 et 5 sont les seuls représentants de leur niveau soit respectivement, 1.2 et 3.1. La moyenne des pourcentages demeure donc la même: 85,7% (gr.1: 76,9%, gr.2: 100%) et 78,6% (gr.1: 59,2%, gr.2: 93,8%). Enfin, les items 6 à 10 représentent le niveau 1.3 de la taxonomie et obtiennent un résultat se situant entre 53,8% et 59,2%.

Il revient donc à dire que si nous regroupons tous les items correspondant au niveau 2.2, une moyenne de 50,8% est calculée. Cette moyenne (gr.1: 39,8%, gr.2: 68,8%) correspond au pourcentage des élèves susceptibles de manifester la volonté de répondre à l'ensemble des activités proposées au cours de musique.

Tableau 3

Pourcentages calculés en fonction des niveaux de la taxonomie

Niveaux	Groupe 1	Groupe 2	Moyenne
1.2	76,9%	100%	85,7%
1.3	59,2%	53,8%	57,2%
2.2	39,8%	68,8%	50,8%
3.1*	73,1%	87,5%	78,6%

*Données à titre indicatif seulement

A remarquer que plus les élèves répondent à des items de niveau supérieur (1.2 -> 1.3 -> 2.2), plus les résultats vont en diminuant ce qui tendrait à illustrer l'aspect hiérarchique de l'apprentissage des attitudes en musique, comme dans d'autres domaines. Nous ne prenons pas en considération le niveau 3.1 étant donné que, comme il fut mentionné précédemment, ce niveau ne s'applique pas à l'âge des élèves.

Un troisième instrument (en annexe II) consiste en une auto-évaluation du travail d'équipe. Au préalable, une activité qui se déroulait en trois temps (annexe B) était présentée. (A noter que la deuxième phase de cette stratégie comprend l'explication de la grille auprès des élèves.) Auparavant expérimentée auprès d'un groupe restreint d'élèves, cette grille d'auto-évaluation fut modifiée: en fait, seul l'item 8 a été reformulé. Elle fut ensuite distribuée à tous les élèves de chacun des groupes expérimentaux et ce, à la toute fin de l'activité pédagogique préparée à cet effet. Ils avaient alors comme mandat de relire seuls chacun des énoncés et de répondre par le chiffre approprié dans les parenthèses intégrées aux phrases.

Une fois complété, le formulaire était remis à un autre membre de l'équipe. Ce dernier se devait de relire à nouveau chacun des items et d'inscrire le chiffre approprié dans la parenthèse précédée de la lettre C (pour coéquipier). Enfin, cette même auto-évaluation était remise à l'enseignant(e) qui,

à son tour, attribuait une note dans la parenthèse précédée d'un E. Un total était ensuite calculé et noté dans la parenthèse T. Par la même occasion, un astérisque était inscrit à côté de l'énoncé ayant reçu la plus haute cote: c'est l'indice de ce que l'élève a à améliorer.

En dernier lieu, les évaluations ont été remises aux élèves en vue d'en refaire l'interprétation de même que d'en expliquer les résultats. À noter que pour l'ensemble des groupes, six évaluations ont dû être retirées: la première partie de l'évaluation était incomplète ou n'avait pas, dans certains cas, été commencée: certains élèves avaient eu une absence prolongée, d'autres ont manqué de temps (le travail collectif étant trop long pour quelques-uns), ... Une évaluation a aussi été perdue.

Aussi, en ce qui a trait au premier groupe, trois élèves n'ont pas complété la deuxième partie de l'évaluation du coéquipier (questions 5 à 10). Nous ne pourrons tenir compte que des quatre premiers items. D'un autre côté, un élève du deuxième groupe n'avait pas rempli les parenthèses des énoncés 7,8,9 et 10 du coéquipier: c'est pourquoi nous ne prendrons en considération que les six premiers résultats. Les pourcentages des figures et des tableaux (voir aussi annexe 12) seront donc calculés en fonction du nombre de répondants (36 pour les items 1 à 4, 35 pour les items 5 et 6 et 34 pour ceux de 7 à 10).

Cette grille d'auto-évaluation (annexe 11) a été construite à partir des indices d'évaluation de Morissette (1989) correspondant aux trois premières dimensions de la

taxonomie de Krathwohl (1964). (A noter qu'il s'agit encore là d'une erreur de notre part car nous ne devions tenir compte que des deux premières dimensions, la troisième ne concernant que très rarement la troisième année du primaire. Il aurait mieux valu mettre davantage l'accent sur les niveaux concernés en élaborant sur eux d'autres items.) Nous ne prendrons les résultats de ces énoncés qu'à titre indicatif seulement. En conséquence, dans le tableau suivant, chacun des dix énoncés correspond à un niveau de la taxonomie de Krathwohl:

Tableau 4

Auto-évaluation des attitudes face au travail en équipe

==========

Consigne: Lis chacun des énoncés et complète-le en y ajoutant le chiffre le mieux approprié dans les parenthèses ( ) intégrées au texte ou, si tu es coéquipier, dans les parenthèses précédées d'un C.

1. Souvent
2. Parfois
3. Jamais

C=Coéquipier
E=Enseignant
T=Total

1. J'écoute ( ) le professeur lorsqu'il donne les consignes du travail en équipe. C( ) E( ) T( )
   Niveau 1.1
2. Lorsqu'on discute en grand groupe du travail d'équipe, je donne ( ) des exemples de ce que l'on peut faire. C( ) E( ) T( )
   Niveau 1.2
3. Je suis ( ) capable de rappeler les consignes de travail que le professeur a données. C( ) E( ) T( )
   Niveau 1.3
4. Lors du travail en équipe, j'écoute ( ) ce qu'on me demande de faire. C( ) E( ) T( )
   Niveau 2.1

5. Sans que les autres me le demandent, je travaille comme il faut en équipe. C( ) E( ) T( )
Niveau 2.2

6. Lors du travail en équipe, je cherche ( ) de nouvelles façons d'utiliser un instrument de musique. C( ) E( ) T( )
Niveau 2.3

7. C'est parce que je trouve ça ( ) important que je travaille correctement en équipe. C( ) E( ) T( )
Niveau 3.1

8. Quand j'ai le choix, je préfère ( ) travailler en équipe. C( ) E( ) T( )
Niveau 3.2

9. Lorsque je travaille en équipe, j'explique ( ) aux autres pourquoi il est important de bien travailler en équipe. C( ) E( ) T( )
Niveau 3.3

10. Lorsque c'est possible, je suis ( ) le(la) premier(ière) à vouloir présenter notre création aux autres équipes. C( ) E( ) T( )
Niveau 2.2

==========

A noter que le dixième énoncé ne concerne pas spécifiquement le travail d'équipe. Il évalue davantage le plaisir ou l'intérêt qu'aura un élève à présenter sa création aux autres équipes. Il nous semble possible qu'un élève puisse développer une attitude positive face au travail d'équipe sans pour autant souhaiter présenter sa création aux autres! le contraire peut être tout aussi vrai: un élève peut souhaiter présenter sa création sans pour autant avoir une attitude positive vis à vis le travail d'équipe.

Dans ce même ordre d'idées, nous pouvons aussi nous interroger sur la pertinence de l'item 6. Chercher de nouvelles façons d'utiliser des instruments de musique ne concerne pas essentiellement le travail d'équipe et ne prouve pas non plus qu'il y ait manifestation d'une attitude positive

face au travail en équipe. Cela concerne davantage la capacité de créer de nouveaux sons, d'expérimenter et de manipuler des instruments de musique. En consultant Morissette (1990), nous aurions pu remplacer cet énoncé par: "C'est ( ) très intéressant de travailler en équipe en faisant ce qu'il faut" (Morissette, 1990:150) et ce, en vue de viser le niveau 2.3 tel que nous envisagions de le faire avec l'énoncé précédent.

D'un autre côté, le choix des degrés de l'échelle a été fait à partir des conseils de Morissette et Gingras (1989) qui disaient préférable de limiter à trois le nombre de degrés de chaque échelle. Cela facilite l'interprétation et l'analyse des données par l'enseignant(e) mais aussi, la compréhension et l'intégration par les jeunes élèves.

Il est dommage que nous n'ayons pu présenter cette grille d'évaluation à plus d'une reprise. Nous aurions eu alors la possibilité de mieux évaluer s'il y a eu progression dans le développement de l'attitude en question. Cette grille a donc cette limite: elle mesure l'attitude des élèves à un moment précis et non le développement d'une attitude positive comme l'objectif de l'intrument le supposait à prime abord. C'est alors que l'évaluation à long terme dont nous faisions mention précédemment (chap.I, pages 23 et 24) fait son entrée.

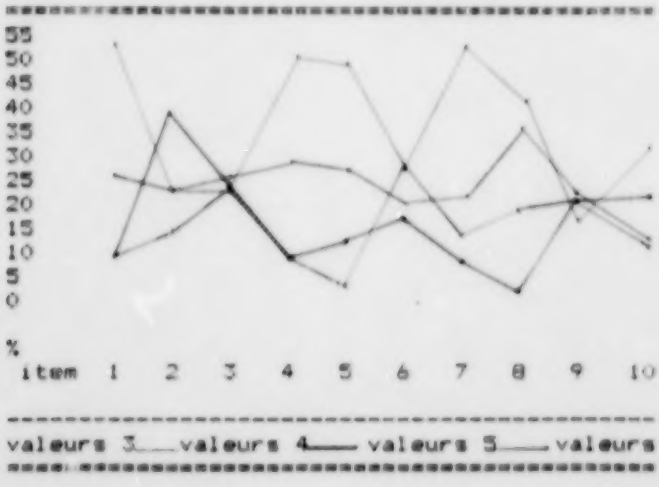
Tout en demeurant consciente de tous ces aspects, nous analyserons nos résultats en fonction de chacun des items compris dans l'instrument de mesure. La figure 5 de la page suivante illustre la progression des résultats obtenus à partir de la grille d'auto-évaluation du travail d'équipe. A

remarquer que chacune des courbes représente une valeur et que chaque valeur correspond au total des réponses que l'on retrouve dans les parenthèses T de cette même auto-évaluation.

A noter que nous considérons que plus la valeur est élevée, moins elle tend à représenter une attitude positive face au travail en équipe; la valeur 3 est donc celle qui se rapproche le plus d'une attitude positive face au travail en équipe. Par conséquent, 5, 6 et 7 seraient les valeurs situées au juste milieu; les valeurs 8 et 9 sont celles qui s'éloignent le plus d'une attitude positive face au travail en équipe.

Figure 5

Evaluation des attitudes face au travail en équipe



En analysant les courbes de nos résultats, nous pouvons remarquer que plus les valeurs sont élevées, plus les courbes tendent à demeurer vers le bas: les pourcentages des répondants ayant obtenu la valeur 3 sont, en général, plus élevés que ceux ayant obtenu toute autre valeur. On en déduit donc que le pourcentage des élèves susceptibles d'avoir une attitude positive face au travail d'équipe est en général plus élevé. Les items 2, 3 et 9 font cependant exception: 38,9% ont reçu la valeur 6 à l'item 2 comparativement à 22,2% qui ont reçu la valeur 3 ou 4 et 13,9% ayant la valeur 5.

A l'item 3, les valeurs 4 et 6 obtiennent le même pourcentage, c'est-à-dire 25% contrairement à la valeur 3 qui obtient 22,2% .

Quant à l'item 9, les valeurs 4, 5 et 6 sont plus élevées que la valeur 3 (17,6%). Elles représentent respectivement 23,5%, 20,6% et 20,6%. Cela peut cependant s'expliquer par le fait que l'item 9 correspond au niveau 3.3, niveau de la taxonomie que nous ne considérons pas pertinent pour la troisième année du primaire et ce, pour les raisons évoquées précédemment. En fait, à ce groupe d'âge correspondent les trois niveaux de la première dimension et les deux premiers niveaux de la deuxième dimension.

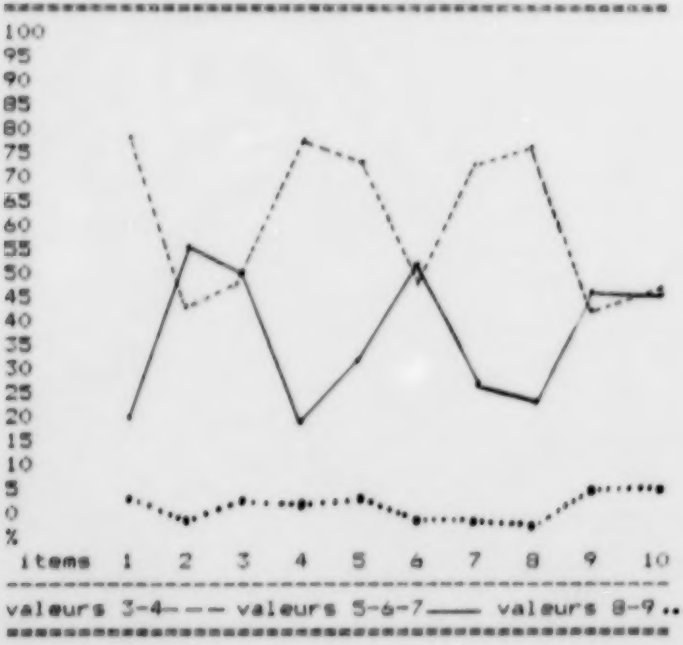
A l'item 6, on constate une baisse considérable dans la courbe des valeurs 3. Sauf que pour les mêmes raisons qu'à l'item 9, nous nous interrogeons sur la pertinence d'un énoncé du niveau 2.3 en référence à la taxonomie de Krathwohl (1964).

Etant donné que ce sont les valeurs 3 et 4 qui

représentent le plus la tendance d'une attitude positive, nous avons voulu regrouper ces valeurs voir ce qui peut en ressortir. Il en est de même pour le valeurs 5, 6 et 7 ainsi que les valeurs 8 et 9 qui représentent respectivement deux tendances: celle d'une attitude moyennement positive et celle qui est à l'opposé d'une attitude positive face au travail en équipe.

Figure 6

Valeurs regroupées des attitudes face au travail en équipe



La figure 6 illustre, par conséquent, ces valeurs regroupées dont nous avons calculé la moyenne des pourcentages.

Il est surprenant de constater la quasi symétrie entre la courbe des valeurs supérieures (3 & 4) et celle des valeurs moyennes (5, 6 & 7). La démarcation entre la courbe des valeurs inférieures (8 & 9) devient encore plus évidente.

D'un autre côté, nous constatons que seulement trois items (1,4 et 8) obtiennent un résultat supérieur à 75%. A l'opposé, cinq items obtiennent des résultats inférieurs à 50% ce qui nous amène à nous interroger sur l'aspect significatif de nos résultats. De fait, pour être significatifs à nos yeux, nos résultats devraient égaler ou dépasser le seuil de 75%. (Pour plus de précision quant aux résultats, deux tableaux vous sont présentés en annexe 12. Ils ont été élaborés en vue de mieux visualiser les pourcentages obtenus par chacun des groupes ou par l'ensemble des élèves en fonction de chacun des items.)

Les deux graphiques suivants présentent les courbes de chacun des items pris séparément.

Pour confirmer ce qui fut mentionné auparavant, les courbes illustrant les items 1, 4, 5, 7 et 8 montrent une baisse progressive proportionnelle à la baisse au niveau des valeurs. On en déduit que plus les pourcentages sont élevés, plus les valeurs sont inférieures à 5 et plus les répondants ont tendance à manifester une attitude positive face au travail en équipe.

Figure 7

Courbes des valeurs des items 1 à 5
en fonction des % obtenus

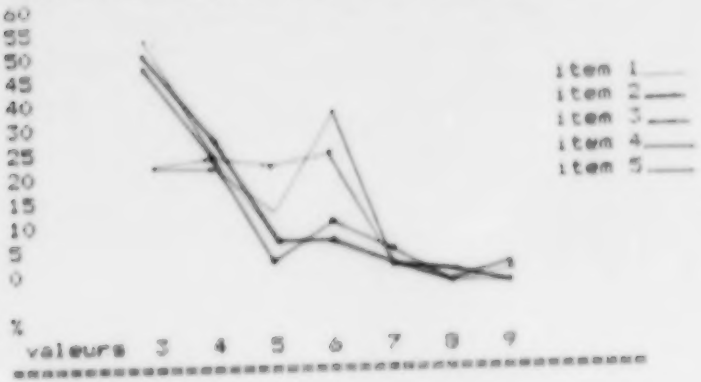
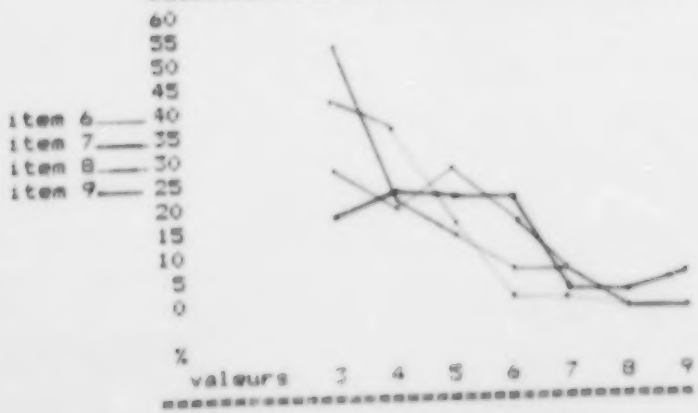


Figure 8

Courbesdes valeurs
des items 6 à 9
en fonction des %
obtenus



Les courbes des items 2, 3 et 6 se font remarquer par une hausse à une valeur précise: les deux premières présentent une augmentation des pourcentages aux valeurs 6 alors que le sixième item voit son pourcentage de la valeur 5 augmenter légèrement. Cela s'avère plus frappant encore si nous jetons un regard sur les courbes de chacun des groupes en fonction des items (voir annexes 18 à 22). De fait, nous pouvons constater à l'item 2, exemple le plus frappant, que les courbes des deux groupes augmentent de façon considérable à la sixième valeur. C'est donc à dire que lorsqu'il s'agit de donner des exemples lors des discussions du travail en équipe, les élèves démontrent, en général, une attitude moyennement positive.

Un quatrième et dernier instrument (voir annexe 9) a été analysé. Cet instrument de mesure avait comme but d'évaluer les attitudes des élèves face au travail en équipe (voir démarche pédagogique en annexe 8). Pour ce faire, onze énoncés ont été émis à partir des comportements indicateurs ayant servi à l'élaboration de l'auto-évaluation des élèves (voir l'analyse précédente).

Pour chacun des onze items, nous avons repéré dans le tableau 3, les niveaux taxonomiques correspondants (rapport plus complet en annexe 10):

Tableau 5

Niveaux de la taxonomie de Krathwohl
en relation avec les énoncés de la
grille d'observation

Niveaux correspondants	Enoncés de la grille
1.1 Conscience	Ecoute l'enseignant(e) donner les consignes de travail
1.2 Volonté de recevoir	Donne des exemples lorsqu'on discute en grand groupe du travail en équipe
1.3 Attention dirigée ou préférentielle	Ecoute les créations des autres équipes
	Ne se laisse pas distraire par le travail des autres équipes
	Ecoute les idées émises par les autres
2.1 Assentiment	Répond avec attention aux questions posées à la fin du cours
2.2 Volonté de répondre	Participe aux décisions de son équipe
	Propose de nouvelles idées aux membres de son équipe
	Essaie différents instruments afin de choisir la meilleure sonorité
	Demande à présenter sa création
	Veut spontanément manipuler les instruments

De plus, cette grille prévoit trois types de réponses par l'enseignant(e): *Presque tous. Environ la moitié* et *Très peu.* Pour l'analyse des résultats, la pondération accordée aux trois niveaux d'observation est exprimée par 3 pour 'Presque tous', par 2 pour 'Environ la moitié' et par 1 pour 'Très peu'.

Avant d'entrer dans les détails de l'analyse des données (voir rapport plus complet en annexe 10), nous pouvons remarquer que le groupe #2 reçoit la valeur 3 dans tous les cas. Pour ce qui est du groupe #1, il reçoit la valeur 2 aux énoncés 2, 3, 4, 5 et 8. Cette différence que l'on constate entre les deux groupes et qui dénote la tendance à manifester une attitude positive, peut s'expliquer par les mêmes raisons que celles énoncées en début du présent chapitre.

Ainsi donc, pour la dimension réception, le premier niveau (conscience), reçoit la valeur 3 et ce, pour les deux groupes. Il en revient donc à dire que presque tous les élèves écoutent l'enseignante donner les consignes de travail. Le niveau 1.2 quant à lui, obtient la valeur cinq sur un maximum de six: dans le deuxième groupe, on observe que presque tous les élèves (valeur 3) ont donné des exemples lors des discussions en grand groupe alors que dans le premier groupe, il s'agissait d'environ la moitié (valeur 2).

Pour ce qui est des items du troisième niveau de la première dimension (attention dirigée ou préférentielle), ils sont au nombre de trois. Ils représentent, par conséquent, la possibilité d'une valeur maximale de 18. Mais étant donné que le groupe #1 a obtenu dans les trois cas la valeur 2 (environ

la moitié), le résultat s'élève à 15/18 (9 pour le deuxième groupe et 6 pour le premier).

D'un autre côté, la dimension 2 (réponse) présente six items. Au premier niveau (assentiment), l'item 6 cote le maximum, c'est-à-dire six sur une possibilité de six. C'est le deuxième niveau (volonté de répondre) qui comprend le plus d'items soit cinq. Sur une cote maximale de 30, ils obtiennent 29, le premier groupe ayant reçu la valeur 2 au huitième énoncé.

A remarquer qu'aucun des énoncés n'obtient la valeur 1 et ce, pour chacun des groupes.

Nous avons voulu, pour la dernière partie de cette analyse, comparer brièvement les résultats de cette grille d'observation avec ceux obtenus à l'aide de la grille d'auto-évaluation analysée précédemment. Cela nous est rendu possible étant donné que les deux instruments de mesure visent le même objectif: évaluer l'attitude des élèves face au travail en équipe. Le tableau 6 compare nos résultats d'observation à ceux des valeurs supérieures regroupées que l'on retrouve dans la figure 6 de l'analyse précédente.

Tableau 6
Comparaison des résultats de la grille d'observation et ceux de l'auto-évaluation

Niveaux taxonomiques	% des valeurs supérieures (3-4) Auto-évaluation	Cotes obtenues Grille d'observation
1.1	77,8%	6/6
1.2	44,4%	5/6
1.3	47,2%	15/18
2.1	77,8%	6/6
2.2	74,3% & 47%*	29/30

*A rappeler que nous nous interrogeons sur la pertinence de ce résultat.

Nous pouvons noter que les niveaux ayant reçu la valeur maximale (1.1 et 2.1) ont aussi les pourcentages les plus élevés: 77,8% dans les deux cas. Le niveau 2.2 reçoit aussi une cote assez élevée si l'on compare le résultat obtenu par l'analyse de la grille d'observation de l'enseignant (29/30) et le résultat de l'item 5 de l'auto-évaluation de l'élève (74,3%).

Nous constatons, enfin, que pour les deux instruments de mesure, le groupe #2 obtient généralement des résultats supérieurs au groupe #1. Nous pouvons alors supposer que les élèves du groupe #2 manifestent une attitude plus positive face au travail en équipe que ceux du groupe #1.

Conclusion de l'analyse

Bref, quatre instruments de mesure ont été sélectionnés pour une analyse plus complète des résultats. Il en ressort qu'un instrument s'avère non pertinent étant donné les failles dans son élaboration. Par contre, après l'analyse des résultats obtenus à partir des trois autres instruments, nous remarquons que le deuxième groupe obtient généralement des résultats supérieurs à ceux du premier groupe. Ainsi, nous pouvons déduire que le groupe #2 manifeste une attitude généralement plus positive lorsqu'il s'agit de travailler en équipe ou de se rendre au cours de musique que le groupe #1.

CONCLUSION

CONCLUSION

Rappelons d'abord le but de cette recherche: Concevoir, valider et expérimenter des instruments de mesure des apprentissages affectifs en musique au primaire.

En consultant les recherches effectuées dans le domaine affectif et en particulier sur son évaluation, nous remarquons que très peu de recherches en arrivent à des résultats tangibles et valables. Très peu aussi traitent directement du domaine affectif en utilisant, pour fins d'évaluation, des instruments de mesure applicables en classe.

Nous avons donc élaboré nos propres instruments de mesure à partir de deux modèles essentiels: le modèle de planification par déduction-induction (Morissette et Gingras, 1989) et le modèle de la taxonomie de Krathwohl et al.(1964). Après l'expérimentation et l'analyse des résultats de quelques-uns de ces instruments de mesure, nous avons découvert qu'il n'est pas si facile d'élaborer des instruments de mesure efficaces et pertinents pour l'évaluation dans le domaine affectif. Plusieurs erreurs de parcours sont apparues étant donné le manque d'expérience reliée à ce domaine et surtout la rareté d'instruments de mesure disponibles. Sauf qu'une fois modifiés, les instruments que nous vous avons présentés peuvent servir de base à l'élaboration de nouveaux instruments de mesure. Et c'est grâce à des expériences semblables à celle-ci que nous obtiendrons suffisamment d'instruments pour nous permettre de créer une banque d'instruments de mesure semblable

à celle qui existe déjà dans le domaine cognitif. Cela permettra alors à d'autres chercheurs d'élaborer de nouvelles expérimentations, de faire des études plus approfondies sur le sujet. Et c'est grâce à toutes ces démarches que le domaine affectif prendra la place qui lui revient.

Nous savons pertinemment que l'enseignant(e) évalue les attitudes de ses élèves mais souvent de façon informelle. Des instruments de mesure adéquats permettent de rendre plus objective cette évaluation, de l'intégrer formellement au contenu pédagogique. Cela permet à l'enseignant(e) d'évaluer son enseignement, de le modifier au besoin, ou plus encore, de connaître et d'être à l'écoute du développement affectif des jeunes qu'il(elle) côtoie tous les jours. Cela permet aussi à l'élève de prendre conscience de ses attitudes, d'évaluer et de s'intégrer activement dans le processus de ses apprentissages.

Bref, il est certain que l'évaluation des apprentissages dans le domaine affectif ne règlera pas tous les problèmes de l'éducation dans ce même domaine. Sauf qu'étant donné les efforts d'analyse qu'elle nous impose de par les réflexions ainsi que les démarches pédagogiques qu'elle nous oblige à faire, elle contribue à l'amélioration de plusieurs aspects du processus éducatif. Et nous pensons que toute cette démarche, toute cette remise en question et, par le fait-même, cette réflexion pédagogique, sont essentielles à l'amélioration du sort de nos écoles de même que des relations intervenant-apprenant. Il en va du bien de tous ceux qui sont touchés de près ou de loin par l'éducation.

ANNEXES

Annexes 1 et 2

Démarche pédagogique et
Grille d'auto-évaluation de l'élève

Attitudes face à l'apprentissage
de la flûte à bec

PREMIER COURS

Liste des activités	Remarques
1. Faire entendre un extrait de flûte à bec.	
2. Présenter les différents types de flûtes qui sont exposées devant les élèves.	
3. Faire entendre les sons propres à chacune de ces flûtes.	
4. Communiquer de l'information suite aux questions des élèves/différents types de flûtes et leur sonorité respective.	
5. Distribuer les flûtes qui seront utilisées par chacun des élèves.	
6. Faire manipuler les flûtes.	
7. Présenter les différentes parties de la flûte.	
8. Enseigner comment tenir la flûte.	
9. Enseigner comment jouer la note Si.	
10. Réviser les activités du cours.	
11. Distribuer la feuille sur laquelle les élèves écriront leur nom et répondront aux deux questions inscrites	
12. Présenter globalement le contenu du prochain cours.	
13. Distribuer des auto-collants sur lesquels les élèves inscriront leur nom (à l'école) et dessineront ce qu'ils veulent (à la maison).	

DEUXIÈME COURS

Liste des activités	Remarques
1. Réviser et/ou apprendre les notes de la gamme à l'aide de la comptine qui est répétée 2 ou 3 fois (Annexe B).	
2. Raconter la première partie de l'histoire (Annexe C).	
3. Réviser et identifier l'emplacement des notes Si-La-Sol sur la portée.	
4. Enseigner le doigté pour jouer Si-La-Sol.	
5. Enseigner les 3 premières règles d'or du bon flûtiste (voir annexe D)	
6. Faire choisir par les enfants la note qu'ils veulent représenter au cours de la reprise d'une partie de l'histoire, à savoir: être et jouer Si-La-Sol ou le son criard (l'orpheline de la musique).	
7. Reprendre l'histoire à partir de J'°, en impliquant les élèves au moment opportun selon la note qu'ils représentent.	
8. Réviser les activités du cours.	
9. Idem 11., premier cours.	
10. Présenter globalement le contenu du prochain cours.	

Annexe B

Comptine

Rappel ou apprentissage des notes à l'aide de *La puce* (R. Legrand et C. Renard).

Consigne: les enfants imitent l'enseignant(e) qui récite la comptine en faisant les mouvements suivants:

Gestes	Mots de la comptine
Tous les enfants sont accroupis	Do
Ils déplient les cuisses	Ré
Ils délient leurs jambes (Ils forment un angle droit)	Mi
Ils lèvent le tronc	Fa
Ils lèvent la tête	Sol
Ils lèvent les avant-bras	La
Ils lèvent les bras	Si
Ils sautent en levant les bras dans les airs	Do
Nos doigts deviennent la puce qui grimpe et chatouille notre dos	Ote-moi la puce que j'ai dans l'dos Si tu m'l'avais ôtée plus tôt Elle ne s'rait pas montée si haut
Reprendre avec les mêmes mouvements que précédemment	Do, Ré, Mi, Fa Sol, La, Si, Do Ote-moi la puce que j'ai dans l'dos

Annexe C

Histoire

Première partie

Consignes

-L'histoire est lue par l'enseignant(e) en exécutant les consignes indiquées en italique.

-Lire la première partie de l'histoire du début à la fin. Continuer l'ordre du jour: au point 3 et au point 7, les quatre groupes d'élèves qui ont choisi respectivement de jouer Si-La-Sol ou le son criard représentant l'orpheline de la musique, s'exécutent à chaque fois que leur note entre en scène.

Matériel

-Marionnette en forme de note de musique (peut être fabriquée à l'aide d'un sac en papier,...).

-Notes (5) en carton

-Clé de sol en carton

-Portée musicale dessinée au tableau ou sur un carton qu'on affichera.

L'orpheline de la musique

Première partie

Cette histoire... n'est pas comme toutes celles que tu connais... Cette histoire est vraie parce qu'elle a été vécue par moi *montrer la marionnette-note* Tu me connais? *Laisser les enfants répondre.* Je suis une note, oui, mais une note sans nom parce que je n'ai pas de parents; je suis une orpheline de la musique. Je t'explique...

Un jour, Gaston, un grand, grand flûtiste connu dans le monde entier tombe gravement malade. Des gens de partout vont le visiter et lui souhaitent de guérir très vite. Pendant des jours et des jours, aucune guérison ne semble possible. Puis les semaines passent sans que notre musicien Gaston ne retrouve la santé. Les gens qui l'aimaient bien, l'oubliaient et notre ami Gaston se retrouvait seul en compagnie de sa flûte restée muette. Il se sentait tellement triste...

Un bon matin, alors que notre malade se repose aux côtés de son instrument, un gros maringouin se présente dans la chambre... Bzzz... et se dépose sur le nez de Gaston. Puis, il reprend son envol pour se poser... devinez où... sur la longue flûte d'argent. Curieux, il explore les lieux. *Demander aux enfants: Si tu avais à expliquer à Maringouin le fonctionnement de cet instrument, qu'est-ce que tu pourrais lui dire? (parties de la flûte, la façon de tenir la flûte, comment souffler dedans, les notes apprises). Laisser les enfants s'exprimer; ce sera, en quelque sorte, une révision des notions vues lors du dernier cours* Eh bien! notre ami le maringouin regarde l'instrument de tous bords et de tous côtés sans pour autant deviner ce à quoi cette chose peut bien servir.

Tout à coup... *Faire un son criard à la flûte* Maringouin, qui tournoyait autour de l'embouchure de la flûte, fit un gros son criard: la note que je suis venait de naître.

Maringouin, affolé, disparaît à la vitesse de l'éclair. Au même moment, Gaston se réveille en sursaut: il venait de faire un rêve: sa flûte jouait seule en concert devant une grande foule qui l'admirait et l'applaudissait. Gaston sort de son lit, bien décidé à guérir très vite. Il demande à l'infirmier un grand bol de céréales avec un jus d'orange et un pamplemousse, un oeuf, deux rôties au beurre d'arachides, ... bref, de quoi combler son appétit. Et moi, je reste là, suspendue au coin des murs en attendant qu'on me remarque. Rien à faire...

Gaston avale rapidement son petit déjeûner. Puis, il fait sa toilette et s'habille. Il prend ensuite sa flûte et se met à jouer. De jolies notes s'échappent de l'instrument et viennent se poser à côté de moi. Elles sont toutes plus belles les unes que les autres. En me voyant, elles ne peuvent retenir un éclat de rire.

•Mais qui es-tu? me demande l'une d'entre elles.

•Ce que tu es laide! ajoute une deuxième.

Je voulais leur parler, répondre à leurs moqueries mais quand ma colère est grande aucun son ne sort de ma bouche.

Une dernière note me touche doucement l'épaule.

•Bonjour! dit-elle gentiment. Je m'appelle Sol... Tu sembles un peu perdue. Si tu veux, suis-moi; je te montrerai un endroit où habiter.

Sans un mot, je suivis Sol. Au bout de quelques minutes elle s'arrête devant une immense maison noire et blanche. Elle glisse de sa poche une longue clé qu'elle dépose sur la deuxième marche de l'escalier. *Poser la clé de sol sur la portée.* Aussitôt, la porte de la maison s'ouvre. Sol continue son chemin. Tout-à-coup, elle se rappelle de ma présence. Elle fait demi-tour et m'explique:

•Chez moi, nous sommes sept enfants: il y a Do, Ré, Mi, Fa, La, Si et moi, Sol. Aujourd'hui, tu ne verras que La et Si. Les autres notes sont parties aider un musicien. Viens...

La maison est curieusement bâtie car certains notes habitent entre les étages; elles restent donc suspendues dans les airs. La première note, La, se balançait ainsi au-dessus de l'étage de Sol. *Placer La sur la portée.*

•La, je te présente ma nouvelle amie, dit Sol.

Toute surprise, La me regarde. Puis, gentiment, elle (La) sourit.

•Bonjour! dit-elle.

•Bonjour!

Soudain...

•Ce que tu es drôle!!!

Je monte la tête et vois une autre note. *Placer SI sur la portée.* C'est Si. La tête penchée dans le vide, Si, très curieuse, me demande:

•D'où viens-tu?

Rassurée par sa gentillesse et son sourire, je lui raconte mon histoire de Maringouin.

•Ne sois pas triste, me dit Sol.

•Mais je suis tellement différente de vous toutes. Je n'ai même aucun nom.

•Tu sais quoi? me demande Sol. Je te garde avec moi. Avec le son criard de ta voix, tu pourras surprendre et faire rire tous ceux qui t'entendent.

•Eh oui! C'est pas si mal, tu sais... Tu pourras rendre le sourire à tous ceux qui sont tristes, ajoute La.

•Nous t'aimons bien, dit Si. Tu peux rester avec nous aussi longtemps qu'il te plaira.

Comment refuser cette offre? Depuis ce jour, je demeure dans cette maison. Je me promène d'étage en étage pour faire rire tout le monde par le son criard de ma voix qui jamais n'aura eu de nom.

Demander aux enfants: qu'est-ce qui arriva à notre orpheline. C'est ce qu'on saura la prochaine fois.

Fin de la première partie

•Tu sais quoi? me demande Sol. Je te garde avec moi. Avec le son criard de ta voix, tu pourras surprendre et faire rire tous ceux qui t'entendent.

•Eh oui! C'est pas si mal, tu sais... Tu pourras rendre le sourire à tous ceux qui sont tristes, ajoute La.

•Nous t'aimons bien, dit Si. Tu peux rester avec nous aussi longtemps qu'il te plaira.

Comment refuser cette offre? Depuis ce jour, je demeure dans cette maison. Je me promène d'étage en étage pour faire rire tout le monde par le son criard de ma voix qui jamais n'aura eu de nom.

Demander aux enfants: qu'est-ce qui arrive à notre orpheline. C'est ce qu'on saura la prochaine fois.

Fin de la première partie

Annexe D

Règles d'or du flûtiste expert

1. Je place ma main gauche en haut

2. Je bouche bien le trou du dessous avec mon pouce

3. Je sais que SOL se joue avec le pouce et 3 doigts
   que LA se joue avec le pouce et 2 doigts
   que SI se joue avec le pouce et 1 doigt

4. Je fais des *TU* quand je souffle dans ma flûte

5. Je ne me décourage pas à la moindre difficulté

6. Je me concentre pour bien jouer

TROISIEME COURS

Liste des activités

1. Réviser les notes apprises (Si-La-Sol) et leur emplacement sur la portée (sous forme de questions).

2. Réviser les notes (Si-La-Sol) à la flûte.

3. Distribuer une feuille sur laquelle sont dessinées 2 portées.

4. Sur une de ces portées, faire dessiner par les élèves 6 notes en utilisant les notes Si-La-Sol.

5. Former des équipes de 2 élèves (A et B)

   Consignes

   -A dicte à B les notes qu'il a dessinées.
   -B dessine sur la portée libre les notes dictées par A.
   -A corrige B (mettre un *X* sur les erreurs et un *B* sur les bonnes réponses).
   -Refaire l'activité en inversant les rôles.

6. Réviser les trois premières règles d'or.

7. Enseigner les trois autres règles d'or.

8. Afficher les six règles.

9. Faire mémoriser ces règles sous forme de jeu (yeux fermés, on devine quelle est la première règle d'or, etc,...)

10. Jouer aux élèves trois pièces utilisant les notes Si-La-Sol (voir annexe E)

11. Faire choisir la pièce que chacun préfère. Il(elle) devra la pratiquer à la maison pour la jouer au prochain cours

12. Réviser les activités du cours

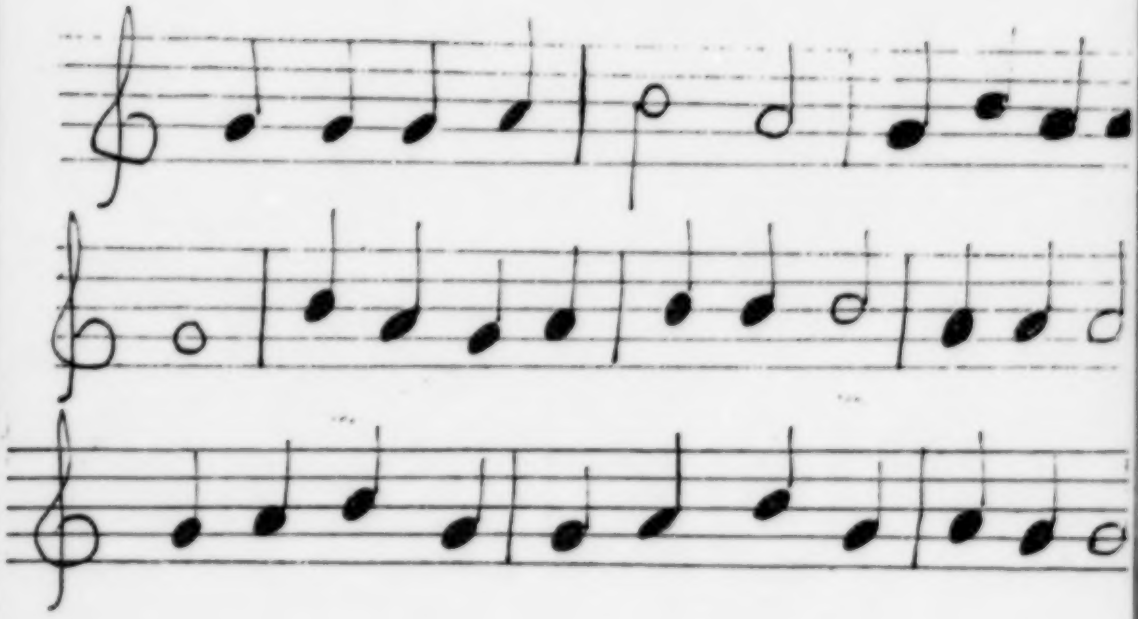
13. Idem 11, premier cours

14. Présenter globalement le contenu du prochain cours

Remarques

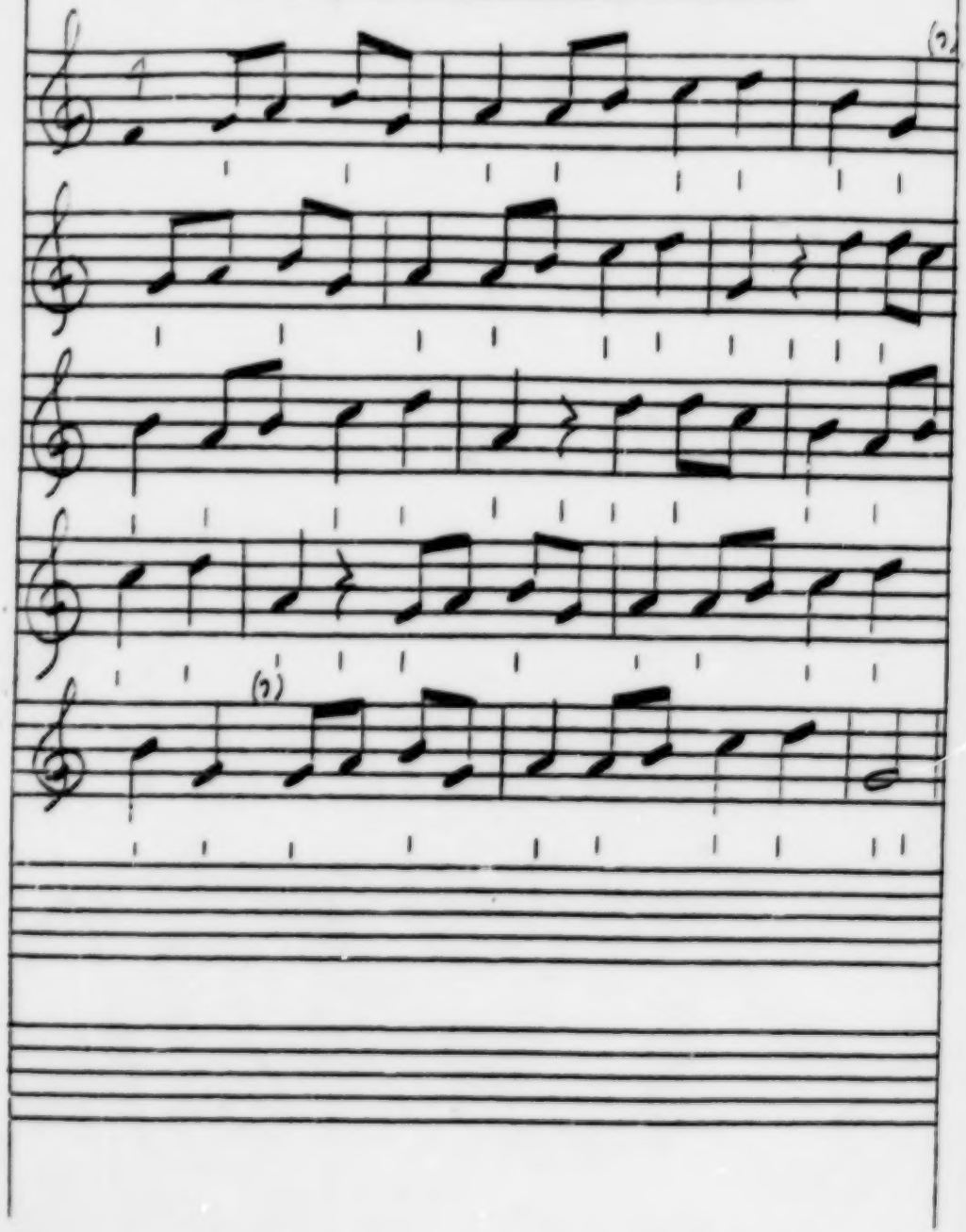
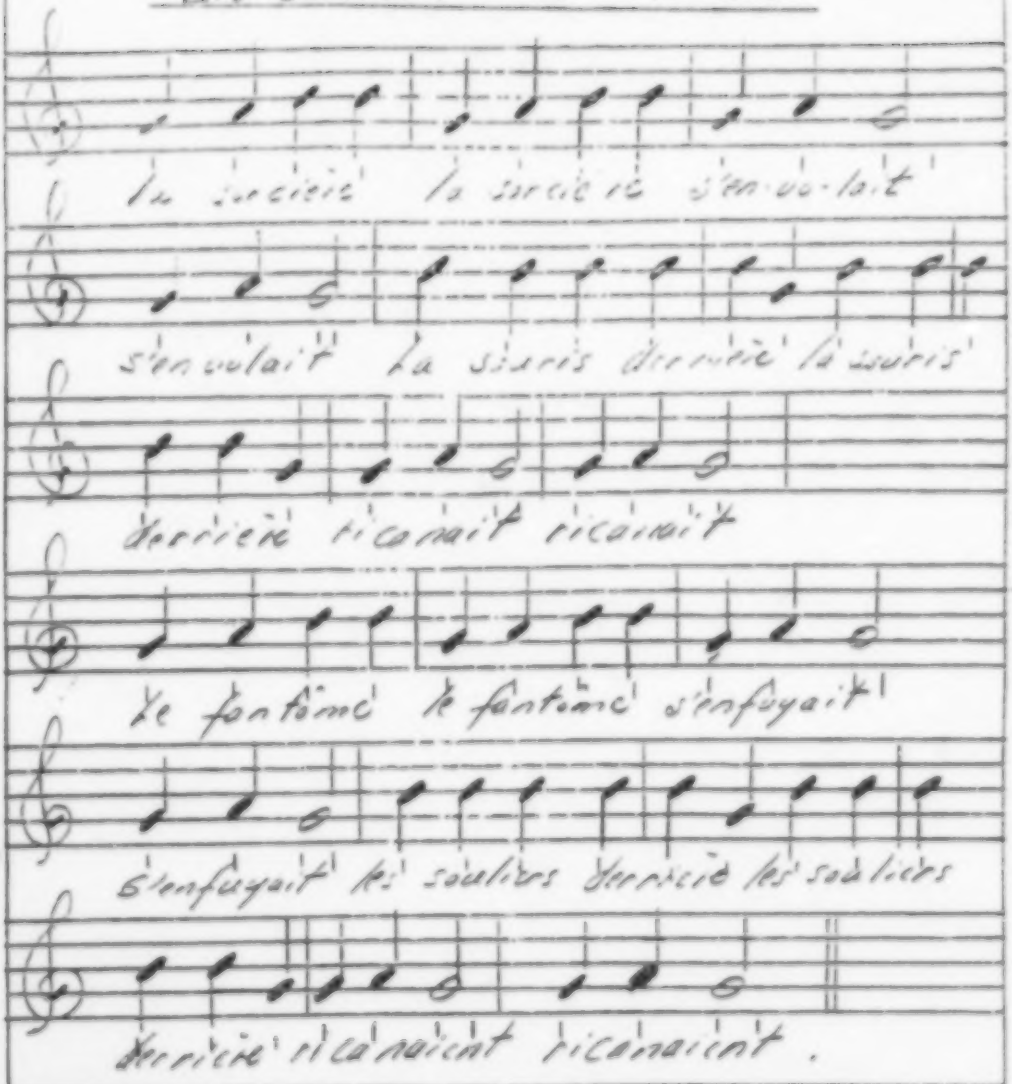
Nom: _____

Annexe E

Pot pourri sur trois notes

1- Encadre-moi toute la partie de "Frère Jacques".

2- Encercle-moi "Au clair de la lune."

3- Fais-moi un nuage autour de "Marie avait un mouton."

J'ai du bon tabac

Les sorcières et le fantôme.

la sorcière la sorcière s'envolait
s'envolait la souris derrière la souris
derrière ricanait ricanait
le fantôme le fantôme s'enfuyait
s'enfuyait les sorcières derrière les sorcières
derrière ricanaient ricanaient.

QUATRIÈME COURS

Liste des activités	Remarques
1. Poser des questions | pratique à la maison journal de bord	
2. Faire jouer les pièces pratiquées à la maison individuellement ou en groupe.	
3. Faire choisir une deuxième pièce à pratiquer pour le prochain cours.	
4. Réviser les notes Si-La-Sol.	
5. Enseigner comment jouer la note Do.	
6. Comme pour les groupes représentant Si-La-Sol et le son criard, former un groupe qui représentera la note Do.	
7. Rappeler la première partie de l'histoire.	
8. Raconter la deuxième partie de l'histoire (Annexe F).	
9. Réviser les activités du cours.	
10. Idem 11., premier cours.	
11. Présenter globalement le contenu du prochain cours.	

L'orpheline de la musique

Deuxième partie

Je vis donc en compagnie de Sol, La et Si. Tout est tranquille dans notre demeure où toutes les quatre nous nous amusons follement.

Un beau matin...*(L'enseignant lève la main - les élèves font un bruit avec les pieds)*

Beding, bedang, ... Un énorme vacarme se fait entendre. Je ne peux m'empêcher de pousser un hurlement. Je me retourne et vois quatre petites notes se bousculer pour grimper jusqu'à leur étage.

•Pousse-toi donc, Ré, dit l'une d'entre elles. Moi aussi je veux monter.

•J'suis arrivée la première, alors... dit Ré. Puis, t'as pas le droit de me donner des ordres... Je suis plus forte que toi...

•Arrêtez de vous chicaner... Vous n'êtes pas entrées que vous commencez déjà à vous crier des bêtises, dit sévèrement Sol. Venez que je vous présente notre nouvelle amie.

Sol me regarde et me dit:

•Voici Do qui habite juste au-dessus de Si et Ré qui vit au quatrième étage au-dessus de Do. *Placer Do et Ré sur la portée*

•Bonjour! disent-elles en choeur.

•Mais où habite-t-elle? demande Ré.

•Ici mais elle se promène d'un étage à l'autre, explique Si. Elle est tellement comique... Tu verras... Elle fait de drôles de sons qui font rire tous les malheureux de la terre...

•Montre-leur tu veux? (*Son cri aigu par le groupe d'élèves identifié*)

•Et puis après... réplique Ré. Nous sommes déjà bien assez nombreuses... Je ne veux pas d'une note aussi laide dans ma maison... Elle n'a même pas de nom, votre amie...

Sur ce, elle monte l'escalier jusqu'à son étage.

Ne t'en fais pas, me dit Si. Ré n'est pas méchante mais il lui arrive parfois d'être jalouse. Tu verras... D'ici quelques minutes, elle viendra s'excuser.

Mais Si avait tort. Après plusieurs heures, Ré boude encore sur son étage. Si l'appelle, tente de la faire sourire, ... Rien à faire. J'entends encore ses paroles qui résonnent dans ma tête: ... une note aussi laide... elle n'a même pas de nom..., ...laide, ... laide, ...

Je décide donc d'attendre la nuit pour quitter les lieux.

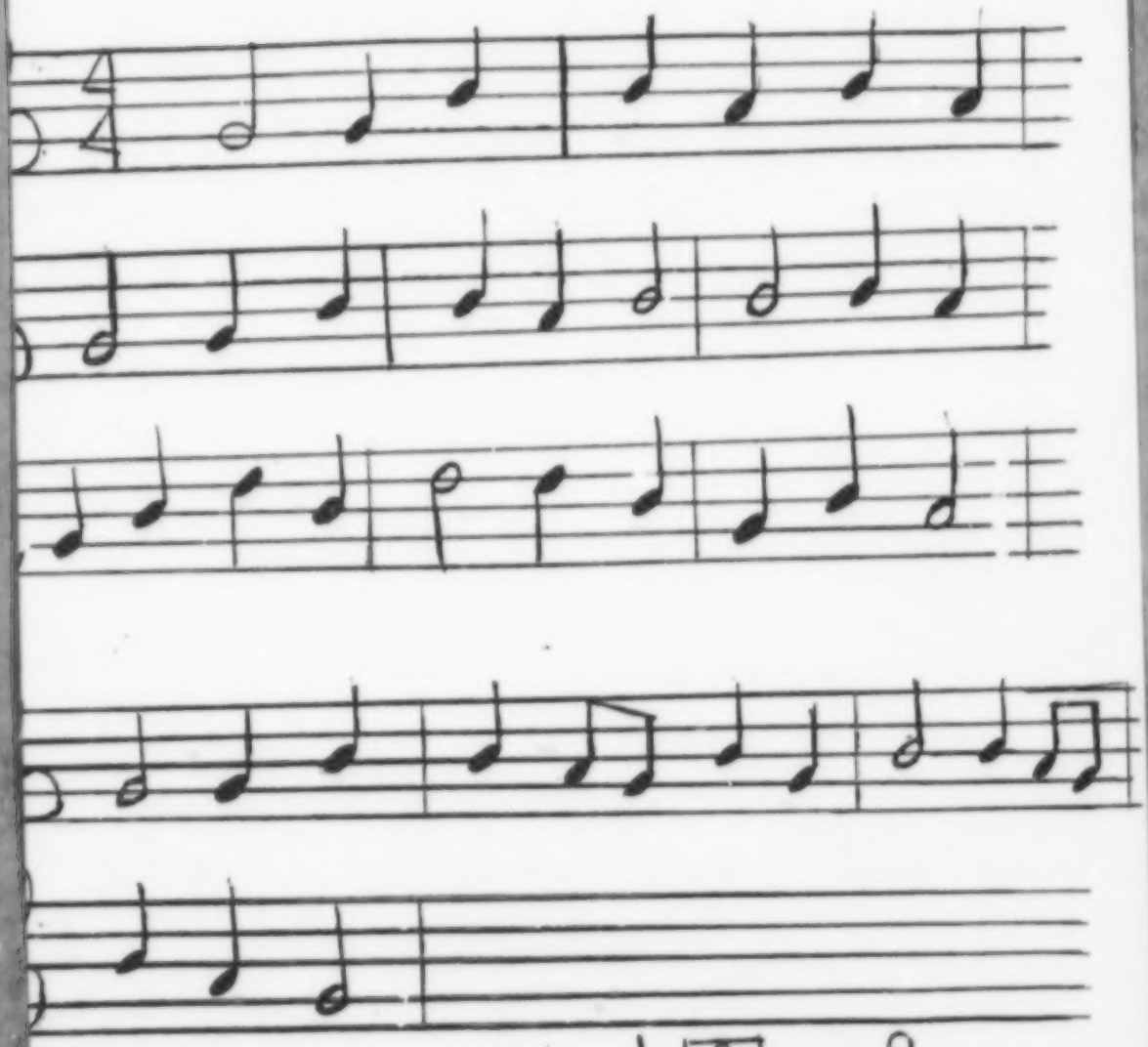
Doucement, le soleil ferme ses paupières. Il ne me reste plus qu'à attendre que les notes en fassent autant. Voilà qui est fait... Je quitte la demeure sur la pointe des pieds en prenant soin de ne pas pleurer trop fort. J'ai le coeur tellement gros... Je dois pourtant partir à la recherche d'une autre demeure...

Demander aux enfants: Où ira-t-elle se trouver une nouvelle demeure?

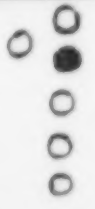
Demander aux enfants de réfléchir cette semaine à ce que pourrait être la fin de l'histoire.

CINQUIÈME COURS

Liste des activités	Remarques
1. Poser des questions | pratique, à la maison journal de bord	
2. Faire jouer la pièce pratiquée à la maison individuellement ou en groupe.	
3. Réussir, à la flûte, les notes Do - Si -La - Sol.	
4. Enseigner comment jouer Ré.	
5. Jouer aux élèves la pièce qu'ils auront à pratiquer pour le prochain cours (Annexe G).	
6. Identifier des élèves qui expriment ce qu'ils ont imaginé comme fin pour l'histoire de l'orpheline de la musique.	
7. Raconter la dernière partie de l'histoire (Annexe H).	
8. Réviser les activités du cours.	
9. Idem 11., premier cours.	
10. Présenter globalement le contenu du prochain cours.	

A la claire fontaine

APPEL

Attention!



Annexe M

Histoire

Troisième partie

Consignes

-Idem deuxième partie

-Un groupe représente et joue la note Ré au moment opportun.

-Les élèves jouent ensemble leur note respective en exécutant un crescendo lorsque l'enseignant(e) l'indiquera par un mouvement allant de la position accroupie à la position debout.

L'orpheline de la musique

Troisième partie

Depuis des heures que je vole sans savoir où aller. Je n'ai qu'une idée en tête: partir le plus loin possible pour oublier ce que je suis: une orpheline de la musique laide et sans nom. Ne plus penser, ne plus regarder, ne plus écouter, ...

Bang!

Je venais d'atterrir dans les ailes d'une mouche.

•Tu ne peux pas regarder où tu vas? grogne-t-elle méchamment.

•Excusez-moi dis-je toute gênée.

En entendant le son criard de ma voix, la mouche oublie sa colère et rit de bon coeur. A mon tour, la colère m'envahit. Je lui demande alors avec le ton le plus sévère que je pouvais trouver:

• As-tu fini de te moquer de moi?

•Excuse-moi mais je ne m'y attendais tellement pas, réplique la mouche à son tour. Mais que fais-tu ici?

Je me promène, répondis-je encore sous l'effet de la colère.

Je me retourne pour ne pas continuer cette conversation qui avait déjà trop duré. La mouche reprend son envol et disparaît. Je décide alors de me reposer un peu sur un énorme rayon de soleil qui commençait déjà à réchauffer la terre.

Sur le point de m'endormir, j'entends de petites voix chantantes s'approcher.

Demander aux enfants de joueur leur note en suivant le mouvement de l'enseignant(e)

•Elle n'est sûrement pas loin dit l'une d'entre elles.

Je plisse mes yeux pour voir au travers toute cette lumière et vois la mouche revenir vers moi. Sur son dos, toutes les notes Do, Ré, Mi, Fa, Sol, La et Si sont installées.

Chaque groupe d'élèves joue sa note respective. Mi et Fa sont jouées par l'enseignant(e).

•La voilà, disent-elles en choeur.

•Quelle idée de partir ainsi, dit Soi noir de colère. Ce n'est pas comme ça qu'on règle des problèmes.

•Nous étions si inquiète, ajouta doucement La.

•écoute, dit Si en me prenant la main. Nous t'aimons et nous voulons que tu fasses partie de notre famille.

Puis, elle se retourne vers Ré qui s'approche à son tour.

•Tu sais, me dit-elle, je ne te connais pas mais mes soeurs m'ont beaucoup parlé de toi. Je en sais pas si nous y arriverons mais je veux qu'on essaie de devenir des amies. Ce ne sera pas toujours facile car j'ai un méchant caractère à corriger. Si tu veux me donner une chance, j'aimerais me faire pardonner.

Je les regarde en me demandant comment j'avais pu être aussi sotte. Jamais je n'aurai une famille plus merveilleuse pour la simple raison qu'elle m'aime et que je l'aime de tout mon coeur.

Depuis ce jour, je vis dans cette maison en me promenant d'étage en étage et je promets de ne jamais plus oublier la chance que j'ai d'avoir une famille à moi.

Terminer en faisant jouer chaque note (famille) par les élèves.

SIXIEME COURS

Liste des activités — Remarques

1. Former des équipes de quatre élèves

2. Présenter un concours qui consiste à franchir deux étapes:

   a) Chaque membre de l'équipe dessine sur une portée les notes Sol-La-Si-Do-Ré. L'enseignant(e) cumule les points cumulés par l'équipe:

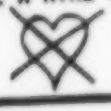
   b) Chaque membre de l'équipe doit pratiquer un fragment d'une pièce qui sera exécutée ensuite dans l'ordre (fragment 1,2,3 et 4) de façon à entendre la pièce au complet la pièce au complet sans rupture entre les fragments. L'enseignant(e) évalue la performance en notant de 1 à 5.

   Résultats: l'équipe qui a accumulé le plus de points aura la chance d'enregistrer sa performance à la fin du cours.

3. Administrer l'examen final (voir annexe I)

	VRAI	FAUX
1. A la flûte, le La se joue avec 1 doigt		
2. Pour bien jouer de la flûte, je bouche le trou en dessous avec la main droite		
3. En classe, nous avons appris à jouer SOL - La - Si -Do - RE		
4. Le Si se joue avec le pouce et 1 doigt		
Total		

	OUI	NON
5. Aimerais-tu jouer plus souvent de la flûte pendant tes cours?		
6. Y-a-t'il une pièce que tu connais et que tu aimerais vraiment jouer?		
7. T'arrive-t'il parfois de jouer de la flûte lorsque tu n'as rien à faire, même si ta pratique est déjà faite?		
Total		

J'AIME	JE N'AIME PAS 	
		8. Apprendre de nouvelles pièces à la flute
		9. Pratiquer la flûte à la maison
		10. Jouer de la flûte à l'école
		11. Jouer de la flûte quand je n'ai rien à faire
		12. Jouer de la flûte pour ses parents
		13. Apprendre de nouvelles notes
		Total

		OUI	NON
18.	A la saison, essaies-tu de jouer des airs que tu connais?		
19.	Pratiques-tu surtout parce qu'on t'y oblige? ..		
20.	Attends-tu la veille de ton cours pour pratiquer?		
21.	Est-ce que tu remets toujours ta pratique à plus tard?		
	Total		

IL M'ARRIVE			
Souvent	Quelquefois	Jamais	
			22. D'écouter de la musique classique
			23. D'enregistrer ce que je joue à la flute
			24. De jouer de la flûte avec un ami
			25. De regarder des livres de musique
			26. De montrer à quelqu'un comment jouer de la flûte
			27. D'écouter les autres jouer à la flute
			Total

14. A la maison lorsque j'ai 15 minutes de libre, je préfère

    A. Jouer avec des amis
    B. Jouer de la flûte
    C. Faire de la bicyclette

15. A l'école, lorsqu'il faut apprendre des nouvelles notes à la flûte, immédiatement je pense

    A. Youppi!
    B. Mue! ça va en faire beaucoup
    C. Ah non! ça ne me tente pas

16. A la fin du cours de flûte, s'il restait du temps, j'aimerais

    A. Poursuivre l'histoire de l'orpheline de la musique
    B. Faire ce que je veux (bavarder avec des amis)
    C. Commencer à pratiquer ma nouvelle pièce

17. Quand mon prof. me demande de pratiquer une nouvelle pièce, je me dis

    A. Ouach! pas encore
    B. Bof! ça ne dérange pas
    C. Youppi!

Annexe 3

Activité pédagogique

Objectif évalué: Mesurer la capacité de l'élève d'évaluer son résultat sonore en vue de l'améliorer.

Percevoir

1. Proposer aux enfants de partir en voyage sur la lune. Inventorier les sons que l'on entend au moment du décollage d'une fusée. Noter au tableau les idées exprimées par les élèves et ce, selon l'ordre dans lequel nous voulons que chacune des étapes se produisent.

2. Former un cercle et demander à chaque enfant de présenter les possibilités sonores de l'objet apporté de la maison.

*Au cours précédent, l'enseignant(e) avait demandé aux élèves de se regrouper en équipe de trois personnes pour préparer leurs bagages; ils devaient retracer les objets utiles à apporter sur la lune.

Une fois l'exploration des sons terminée, regrouper les objets au centre du cercle. Discuter avec les enfants de la diversité des sonorités entendues. Classer ces sonorités selon différentes catégories proposées par les enfants; écrire celles-ci au tableau.

3. Demander aux enfants de choisir une idée parmi celles

qui ont été écrites au tableau. Les regrouper selon la sonorité.

Chaque groupe choisit le ou les effets sonores dont il aura besoin pour exprimer son idée et identifie les objets les plus appropriés pour les reproduire.

Il invente ensuite un ou des symboles pour représenter l'organisation sonore retenue.

4. L'enseignant(e) pointe une idée inscrite au tableau et le groupe concerné présente son symbole et exécute son ou ses effets sonores.

Faire

1. Planifier avec les enfants le scénario du décollage de notre fusée en précisant l'ordre dans lequel se dérouleront les différentes étapes de décollage.

2. Dessiner une grosse fusée dans laquelle seront illustrés chacun des symboles inventés par les enfants en respectant l'ordre des idées planifiées au 'Faire 1'

3. Exécuter la partition et l'enregistrer.

Réagir

Répondre au questionnaire de l'annexe 4 élaboré en vue de mesurer la capacité de l'élève d'évaluer son résultat sonore en vue de l'améliorer.

•Adaptation de l'activité proposée
par la méthode d'Isabelle Aubin (1986)

Annexe 4

Activité: Voyage en fusée (Parcours 2, activité 2)

Objectif: Vérifier la capacité de l'élève d'évaluer son résultat sonore en vue de l'améliorer

==========

Nom: Date:

Questions:

1.Quel son as-tu préféré dans ta création?

---

2. Quelle étape as-tu préférée?

1. Faire tes bagages
2. Trouver les étapes de décollage
3. Jouer ta création à tes amis

3. Si c'était à refaire qu'est-ce que tu changerais dans ta création?

Annexe 5

Démarche pédagogique

Objectif évalué: Exprimer les émotions éprouvées lors des expériences sonores.

Amorce

Percevoir

1. Questionner les enfants au sujet des émotions. *Qu'est-ce que c'est pour toi? Quelle sorte d'émotions pouvons-nous ressentir? etc.*

Faire

2. Demander aux enfants d'écouter chaque extrait (voir répertoire de l'annexe 7) et de s'imaginer qu'ils sont des personnages à plusieurs visages: tantôt, ils sont tristes ou fâchés, tantôt ils sont gais ou curieux. Ils se déplacent donc en mimant ces personnages.

Réagir

3. Leur faire remplir la première partie de l'annexe 6 en réécoutant chacun des extraits.

Activité pédagogique

1. Demander aux enfants de se mettre en position d'écoute.

Tout le local est à leur disposition. (Il s'agit pour eux de se trouver un endroit et une position qui faciliteront une meilleure attention de même qu'une meilleure capacité d'écoute.)

2. Leur faire entendre un extrait sonore reconnu pour les couleurs et les contrastes dans son interprétation. (Dans ce cas-ci, nous avons utilisé un extrait de *L'apprenti sorcier* de Paul Dukas).

3. Leur demander ce qu'ils ont remarqué dans cette musique. *Y avait-il quelque chose de spécial? Y avait-il des éléments que tu connais?*

Faire

Proposer aux enfants de réentendre le même extrait mais cette fois-ci en inventant une histoire avec cette musique et ce, à l'aide des idées qu'ils viennent d'exprimer. La dessiner à la deuxième partie de l'instrument de mesure présenté en annexe 6. (Insister sur le fait que ce n'est pas la qualité du dessin qui compte. Le dessin ne sert qu'à se rappeler les idées qui sont passées dans leur tête.)

Réagir

Proposer aux enfants intéressés de raconter leur histoire à l'aide de leur dessin.

Annexe 6

Grille d'évaluation -Objectif 1.7.1

Exprimer les émotions éprouvées
lors des expériences sonores

Nom: Classe:

Consigne: Ton professeur va te faire entendre des extraits musicaux.
Fais un X à coté du visage qui exprime le mieux ce que tu ressens en écoutant chaque extrait.

Dessine ce à quoi la musique te fait penser

Annexe 7

Répertoire des extraits utilisés

CHANCEREAU, M., Les clowns I -extraits du parcours 1, activité #3 de Mon parcours musical (Aubin et al., 1986)

DUKAS, Paul, L'apprenti sorcier, extrait du Ministère de l'Education pour l'éducation aux adultes (1976)

annexe 8

Evaluation du travail d'équipe

Démarche pédagogique

Percevoir

1. Discuter avec les enfants au sujet du printemps

2. Retracer les éléments majeurs en les écrivant au tableau et en les classant par catégories:

Exemple:

Objet ou personnage	action	endroit
ours	*sort*	*grotte*
	se réveille	

3. Inventer de courtes histoires en reliant plusieurs éléments ensemble. (Quelques-unes peuvent devenir farfelues)

4. Pour chaque élément choisi, y ajouter un instrument avec un son caractéristique. Tenter de dessiner ce son au moyen d'un symbole non-conventionnel.

Faire

1. Présenter la grille d'évaluation (annexe 11)

2. Former des équipes de 3 ou de 4 élèves. Chaque équipe s'invente une histoire en suivant les deux étapes précédentes.

(Pour un projet plus long, il serait intéressant de reproduire cette histoire sous forme de bande dessinée.)

Réagir

1. Faire entendre les créations

2. Remplir la grille d'évaluation en procédant de la façon suivante:

a) L'enseignant(e) lit chacun des énoncés auquel l'élève doit rattaché le chiffre correspondant.

b) Les élèves du groupe s'échangent leur feuille. Chacun attribue une note qu'il inscrit dans la parenthèse précédée d'un C

c) L'enseignante attribue enfin une note dans la parenthèse précédée d'un P puis fait le total. Il remet ensuite la feuille à l'élève concerné.

Un retour peut s'effectuer sur l'évaluation surtout s'il s'agit d'un première utilisation de la grille.

Troisième année -Objectif 1.5.1

Participer à des créations collectives

Date:	Groupe:		
Attitudes des élèves	Presque tous	Environ la moitié	Très peu
Ecoute l'enseignant(e) donner les consignes de travail			
Donne des exemples lorsqu'on discute en grand groupe du travail en équipe			
Participe aux prises de décisions de son équipe			
Propose de nouvelles idées aux membres de son équipe			
Essaie différents instruments afin de choisir la meilleure sonorité			
Ne se laisse pas distraire par le travail des autres équipes			
Demande à présenter sa création			
Ecoute les idées émises par les autres			
Veut spontanément manipuler les instruments			
Ecoute les créations des autres équipes			
Répond avec attention aux questions posées à la fin du cours			

Annexe 10

Tableau 10

Date: Groupe:

Niveaux taxonomiques	Attitudes des élèves	Presque tous	Environ la moitié	Très peu
1.1	Ecoute l'enseignant(e) donner les consignes de travail	X gr1 X gr2		
1.2	Donne des exemples lorsqu'on discute en grand groupe du travail en équipe	X gr2	X gr1	
1.3	Ecoute les créations des autres équipes	X gr2	X gr1	
1.3	Ne se laisse pas distraire par le travail des autres équipes	X gr2	X gr1	
1.3	Ecoute les idées émises par les autres	X gr2	X gr1	
2.1	Répond avec attention aux questions posées à la fin du cours	X gr1 X gr2		
2.2	Participe aux prises de décisions de son équipe	X gr1 X gr2		
2.2	Propose de nouvelles idées aux membres de son équipe	X gr2	X gr1	
2.2	Essaie différents instruments afin de choisir la meilleure sonorité	X gr1 X gr2		
2.2	Demande à présenter sa création	X gr1 X gr2		
2.2	Veut spontanément manipuler les instruments	X gr1 X gr2		

Annexe 11

Troisième année -Auto-évaluation

Nom de l'élève:

Nom du coéquipier:

Consigne: Lis chacun des énoncés et complète-le en ajoutant le chiffre le plus approprié:

1. Souvent
2. Parfois
3. Jamais

1. J'écoute ( ) le professeur lorqu'il donne les consignes du travail en équipe. C( ) E( ) T( )

2. Lorsqu'on discute en grand groupe du travail d'équipe, je donne ( ) des exemples de ce que l'on peut faire. C( ) E( ) T( )

3. Je suis ( ) capable de rappeler les consignes de travail que le professeur a données. C( ) E( ) T( )

4. Lors du travail en équipe, j'écoute ( ) ce qu'on me demande de faire. C( ) E( ) T( )

5. Sans que les autres me le demandent, je travaille ( ) comme il le faut en équipe. C( ) E( ) T( )

6. Lors du travail en équipe, je cherche ( ) de nouvelles façons d'utiliser un instrument de musique. C( ) E( ) T( )

7. C'est parce que je trouve ça ( ) important que je travaille correctement en équipe. C( ) E( ) T( )

8. Quand j'ai le choix, je préfère ( ) travailler en équipe. C( ) E( ) T( )

9. Lorsque je travaille en équipe, j'explique ( ) aux autres pourquoi il est important de bien travailler en équipe. C( ) E( ) T( )

10. Lorsque c'est possible, je suis ( ) le(la) premier(ière) à vouloir présenter notre création aux autres équipes. C( ) E( ) T( ).

Annexe 12

Tableau 7

Evaluation des attitudes face au travail
en équipe pour gr.1 et gr.2

Valeur / item	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	8	%	9	%
1	7	50	3	21,4	3	21,4	0	0	1	7,1	0	0	0	0
	12	54,5	6	27,3	0	0	3	13,6	0	0	0	0	1	4,5
2	4	28,6	3	21,4	1	7,1	5	35,7	1	7,1	0	0	0	0
	4	18,2	5	22,7	4	18,2	9	40,9	0	0	0	0	0	0
3	2	14,3	5	35,7	2	14,3	5	35,7	0	0	0	0	0	0
	6	27,3	4	18,2	6	27,3	4	18,2	1	4,5	1	4,5	0	0
4	6	42,9	6	42,9	0	0	1	7,1	1	7,1	0	0	0	0
	12	54,5	4	18,2	3	13,6	2	9,1	0	0	1	4,5	0	0
5	8	57,1	3	21,4	1	7,1	1	7,1	0	0	0	0	1	7,1
	9	42,9	3	14,3	4	19	3	14,3	2	9,5	0	0	0	0
6	7	50	2	14,3	2	14,3	3	21,4	0	0	0	0	0	0
	3	14,3	5	23,8	8	38,1	3	14,3	2	9,5	0	0	0	0
7	9	69,2	2	15,4	1	7,7	1	7,7	0	0	0	0	0	0
	9	42,9	5	23,8	4	19	1	4,7	2	9,5	0	0	0	0
8	6	46,2	5	38,5	2	15,4	0	0	0	0	0	0	0	0
	8	38,1	7	33,3	4	19	1	4,7	1	4,7	0	0	0	0
9	3	23,1	3	23,1	3	23,1	2	15,4	2	15,4	0	0	0	0
	3	14,3	5	23,8	4	19	5	23,8	1	4,7	1	4,7	2	9,5
10	5	38,5	3	23,1	2	15,4	2	15,4	1	7,7	0	0	0	0
	6	28,6	2	9,5	2	9,5	6	28,6	3	14,3	1	4,7	1	4,7

Tableau 8

Evaluation des attitudes face au travail en équipe pour l'ensemble des élèves

Valeur item	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	8	%	9	%
1	19	52,8	9	25	3	8,3	3	8,3	1	2,8	0	0	1	2,8
2	8	22,2	8	22,2	5	13,9	14	38,9	1	2,8	0	0	0	0
3	8	22,2	9	25	8	22,2	9	25	1	2,8	1	2,8	0	0
4	18	50	10	27,8	3	8,3	3	8,3	1	2,8	1	2,8	0	0
5	17	48,6	9	25,7	5	4,3	4	11,4	2	5,7	0	0	1	2,9
6	10	28,6	7	20	10	28,6	6	17,1	2	5,7	0	0	0	0
7	18	52,9	7	20,6	5	14,7	2	5,9	2	5,9	0	0	0	0
8	14	41,2	12	35,3	6	17,6	1	2,9	1	2,9	0	0	0	0
9	6	17,6	8	23,5	7	20,6	7	20,6	1	2,9	1	2,9	2	5,9
10	11	32,4	5	14,7	4	11,8	8	23,5	3	8,8	1	2,9	1	2,9

Annexe 13

Musique -Troisième année

Evaluation des attitudes face au cours de musique

Consigne: Lis chacun des énoncés et complète-le en y ajoutant le chiffre le plus approprié:

1. Beaucoup
2. Un peu
3. Pas du tout

1. A la maison, j'écoute de la musique ( )
2. A la maison, il m'arrive de chanter les chansons apprises au cours de musique ( )
3. Il m'arrive de jouer de la flûte même si ce n'est pas dans mes devoirs ( )
4. J'aime apprendre de nouvelles pièces au xylophone ( )
5. Il est important d'avoir des cours de musique à l'école ( )

Consigne: Encercle la lettre qui correspond le mieux à ton choix de réponse.

6. A chaque fois que le cours de musique se présente, je me dis
   A. Youppi!
   B. Bof! Ça va faire changement
   C. Ouach! Pas encore

7. Lorsqu'on prépare un spectacle de musique, je pense

   A. Ah non! Ça ne me tente pas

   B. Bof! Ça passe le temps

   C. Youppi! J'ai hâte de le présenter

8. Quand on travaille en équipe au cours de musique, je préfère

   A. Former ma propre équipe

   B. Que les équipes soient formées à l'avance par le professeur

   C. Qu'on nous laisse le choix de travailler seul(e)

9. Ce que je préfère au cours de musique c'est

   A. Lorsqu'on apprend de nouvelles chansons

   B. Lorsqu'on travaille en équipe

   C. Lorsqu'on joue de nouvelles pièces au xylophone

10. Si j'avais le choix, j'aimerais

   A. Suivre des cours de karaté

   B. Suivre des cours de musique (l'instrument de mon choix)

   C. Jouer sur ordinateur

Annexe 14

Krathwohl références

Test final -Troisième année

Evaluation des attitudes face au cours de musique

Consigne: Lis chacun des énoncés et complète en y ajoutant le chiffre approprié:

1. Beaucoup
2. Un peu
3. Pas du tout

1. A la maison, j'écoute de la musique ( )

   2.2 Volonté de répondre

2. A la maison, il m'arrive de chanter les chansons apprises au cours de musique ( )

   2.2 Volonté de répondre

3. Il m'arrive de jouer de la flûte même si ce n'est pas dans mes devoirs( )

   2.2 Volonté de répondre

4. J'aime apprendre de nouvelles pièces au xylophone ( )

   1.2 Volonté de recevoir

5. Il est important d'avoir des cours de musique à l'école ( )

   3.1 Acceptation d'un valeur

Consigne: Encercle la lettre qui correspond le mieux avec ton choix de réponse.

6. A chaque fois que le cours de musique se présente, je me dis

   A. Youppi!
   B. Bof! Ça va faire changement
   C. Ouach! Pas encore

   1.3 Attention dirigée

7. Lorsqu'on prépare un spectacle de musique, je pense

   A. Ah non! Ça ne me tente pas
   B. Bof! Ça passe le temps
   C. Youppi! J'ai hâte de le présenter

   1.3 Attention dirigée

8. Quand on travaille en équipe au cours de musique, je préfère

   A. Former ma propre équipe
   B. Que les équipes soient formées à l'avance par le professeur
   C. Qu'on nous laisse le choix de travailler seuls

   1.3 Attention dirigée

9. Ce que je préfère au cours de musique c'est

   A. Lorsqu'on apprend de nouvelles chansons
   B. Lorsqu'on travaille en équipe
   C. Lorsqu'on joue de nouvelles pièces au xylophone

   1.3 Attention dirigée

10. Si j'avais le choix, j'aimerais

    A. Suivre des cours de karaté
    B. Suivre des cours de musique (l'instrument de mon choix)
    C. Jouer sur ordinateur

    1.3 Attention dirigée

annexe 15

Tableau 9

Evaluation des attitudes face au cours de musique

items	sous-item	nombre élèves	%	gr.#1 (26)	gr.#2 (16)	%gr#1	%gr#2	niveaux Krathwohl
1	1	21	50	11	10	42,3	62,5	2.2
	2	20	47,6	14	6	53,9	37,5	
	3	1	2,4	1	0	3,8	0	
2	1	22	52,4	10	12	38,5	75	2.2
	2	12	28,6	10	2	38,5	12,5	
	3	8	19	6	2	23,1	12,5	
3	1	21	50	10	11	38,5	68,8	2.2
	2	14	33,3	11	3	42,3	18,8	
	3	7	16,7	5	2	19,2	12,5	
4	1	36	85,7	20	16	76,9	100	1.2
	2	4	9,5	4	0	15,4	0	
	3	2	4,8	2	0	7,7	0	
5	1	33	78,6	19	14	73,1	87,5	3.1
	2	7	16,7	5	2	19,2	12,5	
	3	2	4,8	2	0	7,7	0	
6	1	33	78,6	20	13	76,9	81,3	1.3
	2	4	9,5	3	1	11,5	6,3	
	3	4	9,5	3	1	11,5	6,3	
	4	1	2,4	0	1	0	6,3	
7	1	3	7,1	3	0	11,5	0	1.3
	2	6	14,3	4	2	15,4	12,5	
	3	33	78,6	19	14	73,1	87,5	
8	1	27	64,3	19	8	73,1	50	1.3
	2	6	14,3	2	4	7,7	25	
	3	9	21,4	5	4	19,2	25	
9	1	19	45,2	9	10	34,6	62,5	1.3
	2	8	19,1	8	0	30,8	0	
	3	14	33,3	9	5	34,6	31,3	
	4	1	2,4	0	1	0	6,3	
10	1	7	16,7	4	3	15,4	18,6	1.3
	2	19	45,2	11	8	42,3	50	
	3	12	28,9	9	3	34,6	18,8	
	4	4	9,5	2	2	7,7	12,5	

je suis capable

MON NOM _____

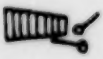
MA CLASSE _____

1. Je fais un " X " sur l'intensité que je reconnais.

   a) ◯ b) O c) < d) >

2. Je numérote le mode de production que j'utilise le plus souvent pour les instruments suivants :

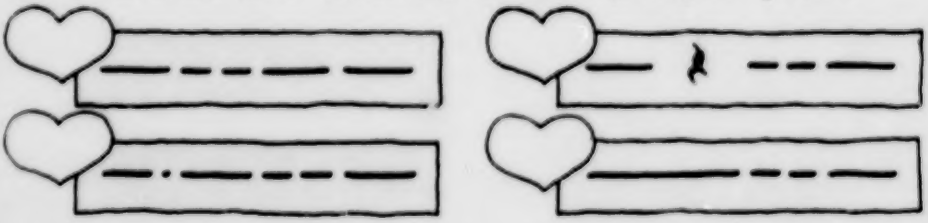
   [1] frapper [2] frotter [3] secouer [4] gratter

   ☐ ☐ ☐ ☐ 

3. Je reconnais le Tempo utilisé et j'encercle la bonne réponse.

   LENT MODÉRÉ RAPIDE

4. Je numérote dans l'ordre les formules rythmiques jouées.



5. Je dessine les sons aigus, moyens et graves entendus.

6. J'encercle la série que je reconnais.

   a) a)

   b) b)

je suis capable

MON NOM _____

MA CLASSE _____

7. Je dessine les signes qui correspondent aux éléments musicaux suivants:

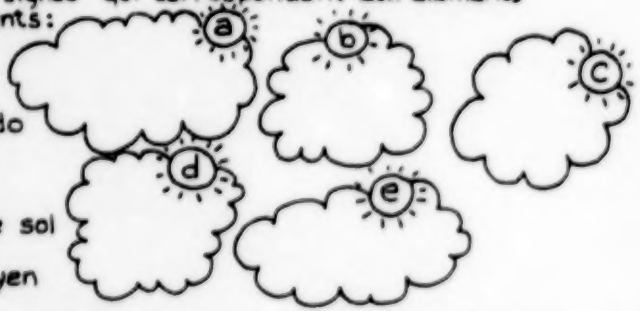
a) une portée

b) un crescendo

c) une saute

d) une clé de sol

e) un son moyen



8. Ces symboles non conventionnels pourraient représenter:

a) ∿∿∿ : Un son frappé ou un son secoué ? _____

b) ◆ : Un son sec ou un son résonnant ? _____

9. Je fais un "X" dans le bon carré.

	oui	non
a) Dans cet extrait, je reconnais un ostinato ?	☐	☐
b) Je reconnais la présence d'une pulsation ?	☐	☐
c) Je reconnais une forme A-B ?	☐	☐
d) J'entends une voix d'homme ?	☐	☐
e) J'entends plusieurs sons moyens ?	☐	☐
f) Je reconnais ces trois instruments dans cet extrait: tambourin, xylophone et maracas ?	☐	☐

mon total

Annexe 17

Liste des comportements indicateurs

Ecoute l'enseignant(e) donner les consignes de travail

Donne des exemples lorsqu'on discute en grand groupe du travail en équipe.

Participe aux prises de décisions de son équipe

Propose de nouvelles idées aux membres de son équipe

Essaie différents instruments afin de choisir la meilleure sonorité.

Ne se laisse pas distraire par le travail des autres équipes.

Demande à présenter sa création

Ecoute les idées émises par les autres

Répond avec attention aux questions posées à la fin du cours.

Veut spontanément manipuler les instruments.

Ecoute les créations des autres équipes.

Est capable de rappeler les consignes de travail données par l'enseignant(e).

Lorsque le choix se présente, il(elle) préfère travailler en équipe.

Ecoute de la musique à la maison

A la maison, chante les chansons apprises au cours

Joue à la flûte en-dehors des pratiques obligatoires

S'applique à apprendre de nouvelles pièces au xylophone

S'empresse de se préparer pour aller à son cours de musique

Propose des idées nouvelles pour le spectacle de musique

Demande à former sa propre équipe

S'empresse de participer à l'ensemble des activités proposées

Suis ou aimerais suivre des cours de musique en-dehors des heures de classe

Annexe 17

Liste des comportements indicateurs

Ecoute l'enseignant(e) donner les consignes de travail

Donne des exemples lorsqu'on discute en grand groupe du travail en équipe.

Participe aux prises de décisions de son équipe

Propose de nouvelles idées aux membres de son équipe

Essaie différents instruments afin de choisir la meilleure sonorité.

Ne se laisse pas distraire par le travail des autres équipes.

Demande à présenter sa création

Ecoute les idées émises par les autres

Répond avec attention aux questions posées à la fin du cours.

Veut spontanément manipuler les instruments.

Ecoute les créations des autres équipes.

Est capable de rappeler les consignes de travail données par l'enseignant(e).

Lorsque le choix se présente, il(elle) préfère travailler en équipe.

Ecoute de la musique à la maison

A la maison, chante les chansons apprises au cours

Joue à la flûte en-dehors des pratiques obligatoires

S'applique à apprendre de nouvelles pièces au xylophone

S'empresse de se préparer pour aller à son cours de musique

Propose des idées nouvelles pour le spectacle de musique

Demande à former sa propre équipe

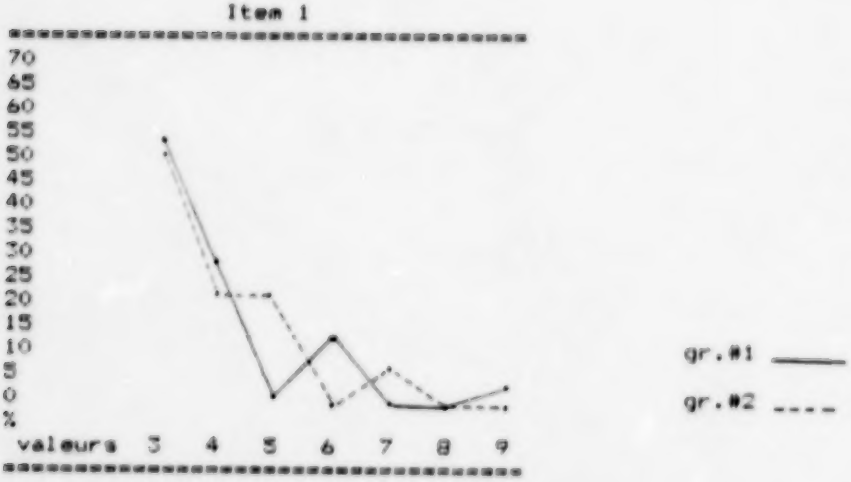
S'empresse de participer à l'ensemble des activités proposées

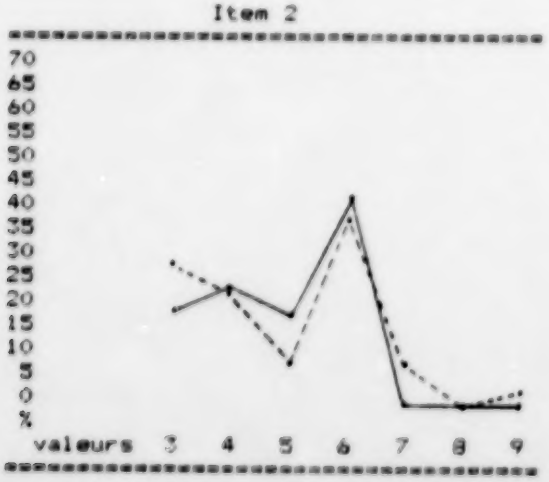
Suis ou aimerais suivre des cours de musique en-dehors des heures de classe

Annexe 18

Figures 9 et 10

Evaluation des attitudes face au travail en équipe

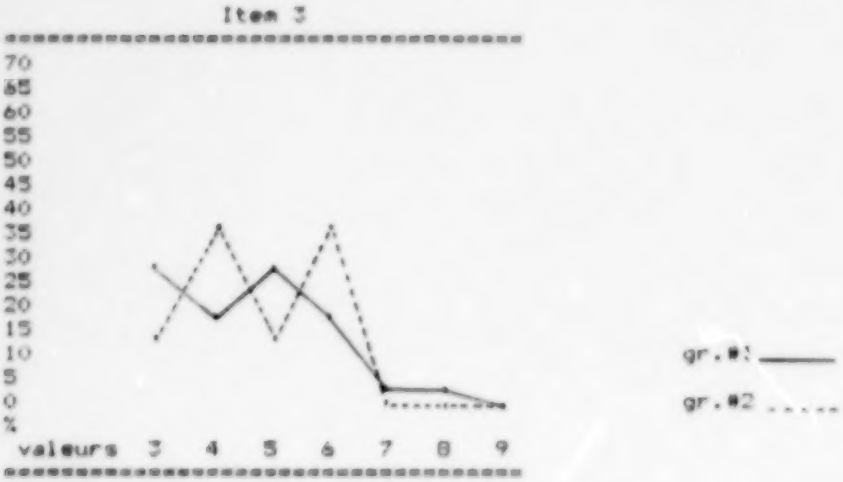


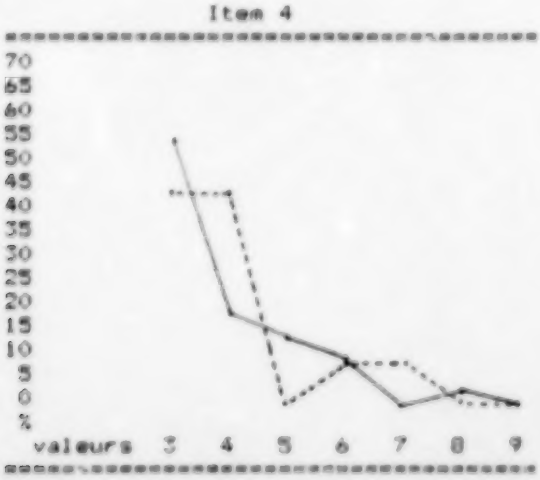


Annexe 19

Figures 11 et 12

Evaluation des attitudes face au travail en équipe

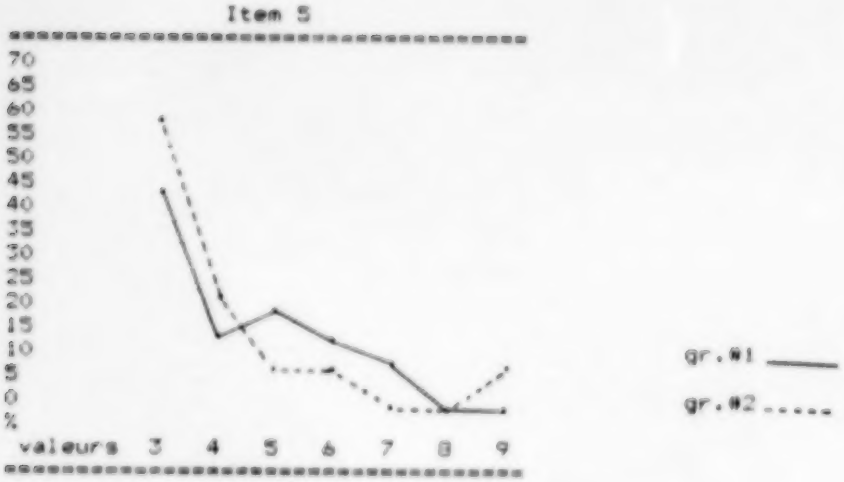


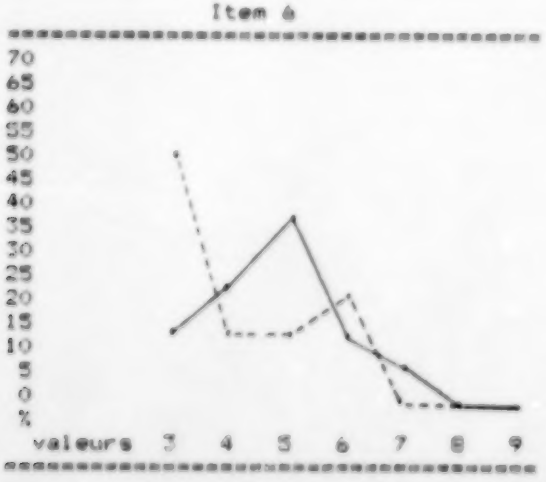


Annexe 20

Figures 13 et 14

Evaluation des attitudes face au travail en équipe

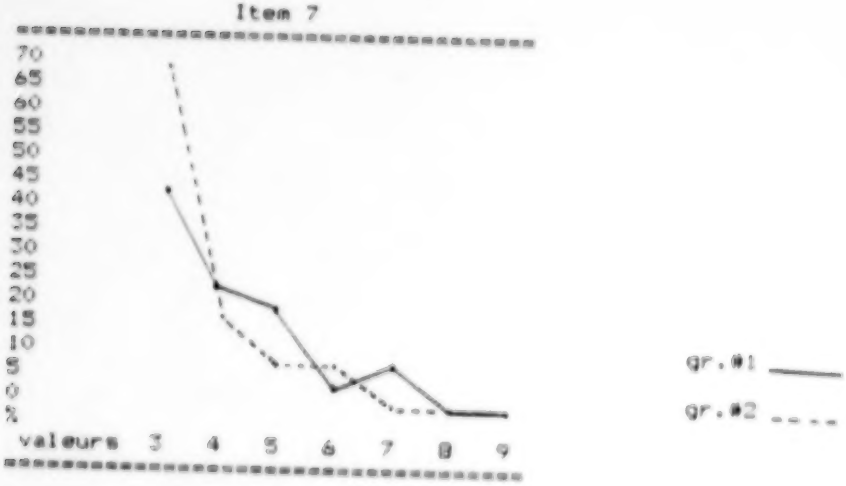


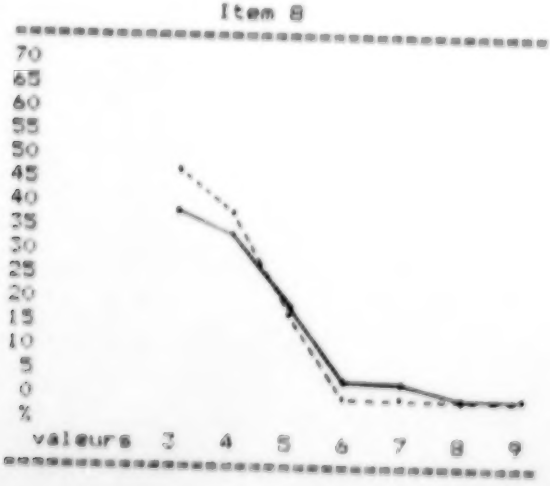


Annexe 21

Figures 15 et 16

Evaluation des attitudes face au travail en équipe

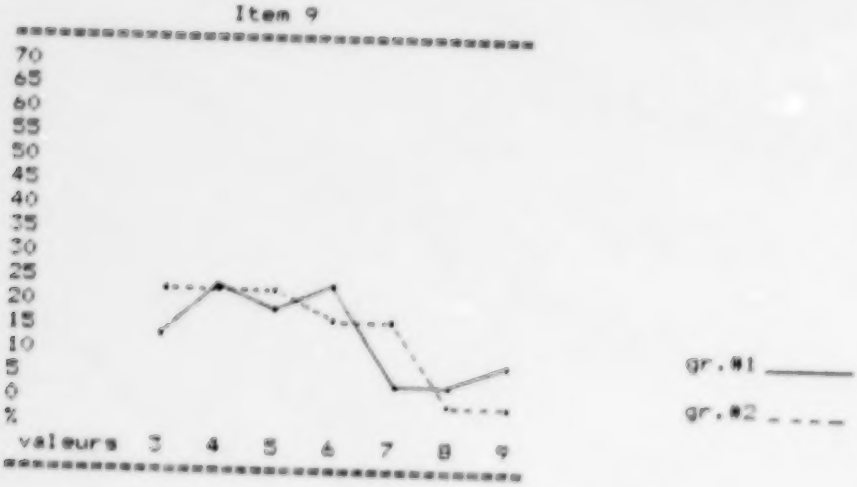


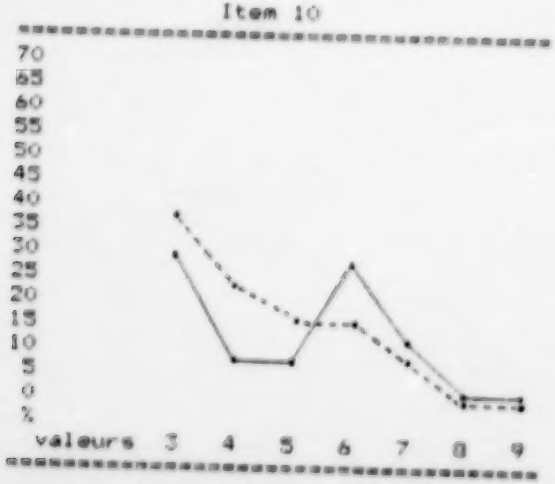


Annexe 22

Figures 17 et 18

Evaluation des attitudes face au travail en équipe





REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALEXANDRE, V., Les échelles d'attitudes, Editions universitaires, Paris, 1971, 185 pages.

AUBIN, I. et al., Mon passeport musical -troisième année, éd. Image de l'art, Montréal, 1986.

BLOOM, B.S., G.F. Madaus et J.T. Hastings, Evaluation to Improve Learning, éd. McGraw-Hill Inc., 1981, 356 pages.

BOISVERT, M.-T., *L'évaluation sur le plan affectif: état de la question*, Mesure et évaluation, vol.4, no 2, mars 1981, pp. 46-51.

BURNS, R.W., Douze leçons sur les objectifs pédagogiques éd. du Cadre, Montréal, 1973, 144 pages.

CARDINET, Jean, Evaluation scolaire et mesure, IRDP, Neuchatel, 1986, 232 pages.

COUGHLAN, Robert J. et Robert A. Cooke, *Work Attitudes*, chapitre 16 de Evaluating Educational Performance, éd. Mr Cutrhan Publishing Corporation, Californie, 1974, 395 pages.

Hoy, James M., A survey of Secondary Student and teacher attitudes in Selected Schools in the Commonwealth of Pensylvania Differing in Architectural Design, may 1980.

GAGNE, R.M., Les principes fondamentaux de l'apprentissage, éd. HRW, Montréal, 1976, 148 pages

GEPHART, William J. et al., Evaluation in the Affective Domain, ACEDR Monograph, Bloomington 1976.

GERMAIN, Claude et Rita-Eva Lapointe, L'évaluation de la communication écrite au primaire -2 à 6 années Elaboration d'une grille- Collection Le français à l'école primaire, Université de Montréal, PPMF-primaire, 1984, 125 pages.

GOUPIL, Georgette, Observer en classe, éd. Béhaviora inc., Montréal, 1985, 88 pages.

GREESPAN, Stanley et Nancy Greespan, Le développement affectif de l'enfant, éd. Payot, Paris, 1986, 318 pages.

GRONLUND, Norman E., Measurement and Evaluation in teaching, MacMillan Publishing, New-York, 1976, 590 pages.

HENERSON, Marlene et al., How to Measure Attitudes, Sage Publications Inc., Californie, 1987, 185 pages.

JAMBE, R. et MASAI-PEARL, P., L'éducation de l'affectivité, éd. Fernand Nathan, Paris, 1975, 152 pages.

JOMPHE et Masal Perl, extrait de notes de cours de Dominique Morissette, UQTR.

JOHNSON, David et al. Evaluating Educational Performance, chapitres 7 et 16, éd. MrCutrhan Publishing Corporation, Californie, 1974, 395 pages.

KRATHWOHL, D.R., Bloom, B.S. et MASIA, B.B., Taxonomie des objectifs pédagogiques (domaine affectif), éd. Presses Universitaires de France, Paris, 1964, 271 pages.

KYLE, William C., et al. *Science Through Discovery: Students love It* dans la revue Science and Children, vol.23 #2, octobre'85, 3 pages.

LAVALLEE, Marcel, Apprendre -didactique par objectifs opératoires, éd. Presses de l'Université du Québec, Québec, 1983, 244 pages.

LE CAPITAINE, John Edward, The differential effects of three psychological education curricula on affective and moral development, Boston, 1980.

LESTER, Deborah Moore, An Evaluation of the Use Music in an Arts in Basic Education Program, Kentucky, 1983.

MAGER, Robert, Pour éveiller le désir d'apprendre, éd. Bordas, Paris, 1978, 108 pages.

MARTIN, Peter Humphrey, Effects of child involvent in physically modifying the classroom environment on student attitude toward school and student evaluation of the classroom setting, ph.d. The University of Connecticut, 1976.

M.E.Q., Guide pédagogique, primaire-musique, Bibliothèque Nationale du Québec, Québec, 1982, 108 pages.

M.E.Q., Guide pour la construction d'instruments de mesure dans le cadre de la banque d'instruments de mesure, BIM, Bibliothèque Nationale du Québec, Québec, 1984a.

M.E.Q., Perfectionnement en évaluation pédagogique (le domaine affectif), Bibliothèque Nationale du Québec, Québec, 1986, 136 pages.

M.E.Q., Programme d'étude, primaire-musique, Bibliothèque Nationale du Québec, Québec, 1981, pages 113-151.

M.E.Q., Guide de planification des interventions auprès des groupes d'élèves en animation pastorale au primaire, éd. du Gouvernement du Québec, Québec, 1987, 249 pages.

M.E.Q., Définition du domaine -Musique premier cycle du primaire, éd. du gouvernement du Québec, Québec, 1988, 13 pages.

MERRION, Margaret et Catherine Larsen, *How do you evaluate a music teacher?*, Principal, vol.66 #1, 1986, p. 30-33.

MORGAN, James, Evaluation of a locally-Developped Model Program in Affective Education, Toronto, 1978.

MORISSETTE, Dominique, La mesure et l'évaluation en enseignement, éd. Presses de l'Université de Laval, Ste-Foy, 1984, 418 pages.

MORISSETTE, D. et GINGRAS, M., Enseigner les attitudes? Planifier Intervenir Evaluer, éd. De Boeck-Wesmael et Les Presses Universitaires de l'Université Laval, Bruxelles, 1989, 193 pages.

MORISSETTE, D., et al. Projet de recherche, non publié, 1990.

NOT, Louis et al., A propos des objectifs en pédagogie, Services des publications de l'Université de Toulouse, tome IX, 1979, 191 pages.

PRAWAT, Richard S., *Affective Versus Cognitive Goal Orientations In Elementary Teachers*, dans American Educational Research Journal, Winter'89, vol. 22, #4, pp.587-604.

RADOCY, Rudolf E. et David J. Boyle, *Affective Behaviors and Music*, Psychological Foundations of Musical Behavior, éd. Charles C. Thomas publisher, Illinois, 1979, 349 pages.

SCALLON, Gérard, L'évaluation formative des apprentissages, vol.1, éd. Presses de l'Université Laval, Québec, 1988, 171 pages.

SHAPIRO, Phyllis et al. *Student Evaluation - A change of focus Needed*, dans Education Canada, vol. 26, #2, été'86, 4 pages.

TOUSIGNANT, R. et MORISSETTE, D., Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, éd. Gaétan Morin, Québec, 1990, 237 pages.

WEICK, K.E., *Systematic observational methods*, dans The handbook of social psychology, vol.II, éd.Addison-Wesley, Ontario, 1968, pp.357-451.